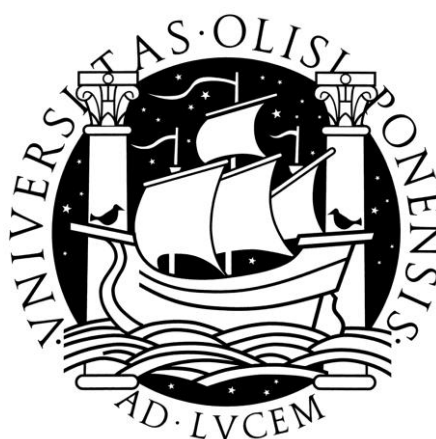


UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



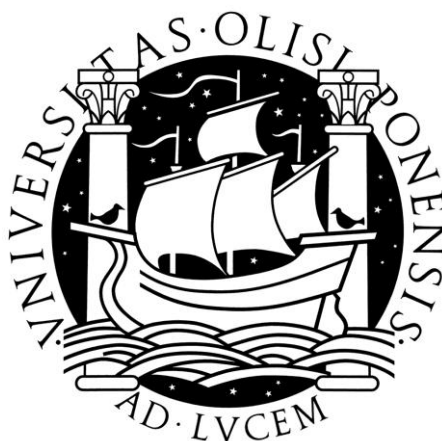
**O EDUCADOR DE INFÂNCIA E O JOGO
NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Emília Maria Freitas Lopes Serrão

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
(Formação Pessoal e Social)

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



O EDUCADOR DE INFÂNCIA E O JOGO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Emília Maria Freitas Lopes Serrão

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
(Formação Pessoal e Social)

Orientadora: Professora Doutora Carolina Fernandes Carvalho

2009

AGRADECIMENTOS

O trabalho levado a cabo para esta investigação não teria sido possível sem o apoio dos que me acompanharam nesta caminhada.

Foram muitas as pessoas que amavelmente colaboraram e cooperaram, directa e indirectamente, neste trabalho de investigação: as directoras das escolas, as duas educadoras que se prontificaram a serem observadas nas suas práticas pedagógicas, as crianças e respectivos encarregados de educação e as educadoras do Concelho de Câmara de Lobos.

À Direcção Regional de Educação, à Delegação Escolar do Concelho de Câmara de Lobos e ao Centro de Ciência e Tecnologia da Madeira (CITMA), que disponibilizaram apoio logístico e material, estou agradecida.

Aos meus professores da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, que durante estes dois anos nunca se recusaram a colaborar nas diversas etapas deste caminho, fica também o meu agradecimento. E, de modo particular, à minha orientadora e amiga, Professora Carolina Carvalho, que de forma atenciosa, pronta e dedicada contribuiu, durante o processo de investigação, para a construção desta Dissertação de Mestrado.

E, por fim, mas não o último, ao Jacinto o meu interminável agradecimento pelo amor, pela colaboração e pelo incentivo que me deu nas diferentes etapas desta investigação.

RESUMO

O jogo reveste-se de uma importância acrescida na educação pré-escolar, trata-se de uma ferramenta a ser considerada pelo educador de infância e, como tal, deverá estar presente na sua prática pedagógica, em que a sua utilização deve ter uma intencionalidade educativa.

O jogo é uma actividade fundamental na vida da criança. Através dele, a criança compreende o meio onde está inserida e desenvolve conhecimentos e competências necessários ao seu crescimento. Neste sentido, ao educador compete enfatizar o jogo como recurso para uma aprendizagem global das crianças.

Esta investigação tem como objectivo geral conhecer as concepções dos educadores de infância sobre as potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança e as suas práticas pedagógicas, nas áreas de actividades.

A investigação tem como opções metodológicas dois níveis distintos mas complementares na recolha de dados, assente numa investigação de natureza descritiva. Num primeiro nível considera-se um estudo de caso que, através da observação da prática pedagógica de duas educadoras de infância nas áreas de actividades na educação pré-escolar, se procura compreender e aprofundar o problema do estudo. E, num outro nível, recorre-se à recolha de dados através de inquérito por questionário num universo mais amplo para complementar os dados decorrentes da observação e dar mais sustentabilidade às respostas das questões de investigação.

Os resultados evidenciam que as potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança podem ser condicionadas por múltiplas variáveis, das quais muitas podem ser manipuladas, especialmente, as que dependem do ambiente educativo, através da planificação e das estratégias adoptadas pelos educadores. As educadoras são da opinião que o jogo e a brincadeira são os alicerces para o desenvolvimento da criança e que potencializam aprendizagens, quer na vertente educativa, quer na vertente lúdica. Verifica-se que o jogo faz parte do dia-a-dia nas salas de educação pré-escolar, quer como actividade espontânea, quer como actividade orientada e que, na prática pedagógica das educadoras de infância, as actividades desenvolvidas através de jogos ocupam um lugar privilegiado na planificação, com maior incidência no desenvolvimento cognitivo e socioafectivo.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Educador de Infância; Desenvolvimento da Criança; Jogo.

ABSTRACT

The game is import in pre-school education, it is a tool to be considered by the childhood educator and, as such, it must be present in pedagogical practice, where its use must have an educational intent.

The game is a core activity in the child's life. Through it the child understands the environment and develops knowledge and skills throughout their process of growth. In this sense, the educator must emphasize the game as a resource for an effective learning of children.

This research aims, at general, to know the conceptions of the childhood educators on the potential of the game in the development of the child and their teaching practices in the areas of activities.

The research has as methodological options, two distinct but complementary levels, based on a descriptive study, first level it is considered a case study, by observing the pedagogical practice of two childhood educators we try to understand and to deepen the issue underlying the problem of the study, based on the areas of activities in pre-school education. And, at another level, we use the data collected through a questionnaire survey in order to complement de data from the observation, and to provide more sustainable answers of research question.

The results suggest that the potential of the game in the development of the child can be influenced by different variables, many of which can be manipulated, specially, those depending from the educational environment, through the planning and the strategies adopted by the educators. According to the childhood educators the game and the play are the foundations for the development of the child, enhancing learning, whether educational side or playful side. The research reveals that the game is part, on a daily basis, of the classrooms of pre-school education, whether as a spontaneous activity, or as an oriented activity and that through the pedagogical practice of the childhood educators, the activities carried out by games have a privileged place in the planning, with a greater impact on the cognitive and socio-emotional development.

Keywords: Pre-school Education; Childhood Educator; Child Development; Game.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE	iv
ÍNDICE DE QUADROS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
CAPÍTULO I	1
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Problema	2
1.2 Objectivos	3
1.3 Questões de Investigação	4
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
2. INTRODUÇÃO	6
2.1 O Jogo no Desenvolvimento da Criança	7
2.2 O Jogo nas Áreas de Desenvolvimento	9
2.2.1 Desenvolvimento Socioafectivo	9
2.2.2 Desenvolvimento Cognitivo	10
2.2.3 Desenvolvimento Moral	11
2.2.4 Desenvolvimento Motor	12
2.3 Currículo na Educação Pré-escolar	13
2.4 Alternativas Curriculares na Educação Pré-escolar	17
2.4.1 Escolas de Maria Montessori	19
2.4.2 Modelo Curricular Reggio Emilia	20
2.4.3 Currículo High-Scope	21
2.4.4 Movimento da Escola Moderna	22
2.4.5 Metodologia Tradicional	24
2.5 O Espaço e os Materiais na Educação Pré-escolar	25
2.6 Valores e o Jogo na Educação Pré-escolar	29
2.7 Prática Pedagógica do Educador e o Jogo	32

CAPÍTULO III - METODOLOGIA	38
3. INTRODUÇÃO.....	38
3.1 Opções Metodológicas	38
3.2 Justificação e Descrição do Contexto do Estudo.....	41
3.3 Caracterização das Escolas P e Q.....	42
3.4 Métodos de Recolha de Dados	42
3.4.1 Observação	44
3.4.1.1 Construção e Pilotagem das Grelhas de Observação	46
3.4.2 Inquérito por Questionário	47
3.4.2.1 Construção e Pilotagem do Questionário.....	48
3.4.3 Recolha Documental	49
3.5 Participantes	50
3.6 Procedimentos	50
IV CAPÍTULO - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	52
4. INTRODUÇÃO.....	52
4.1 Análise dos projectos da Escola P e da Sala Pré P	53
4.1.1 Projecto Educativo de Escola	53
4.1.2 Projecto Curricular de Escola.....	54
4.1.3 Projecto Curricular de Grupo da Sala Pré P	55
4.2 Observações: Sala Pré P	56
4.2.1 Organização do Espaço	56
4.2.2 O Jogo no dia-a-dia na Sala Pré P	60
4.2.2.1 Actividades Planificadas com Jogos.....	61
4.2.2.2 Estratégias	63
4.3 Análise dos projectos da Escola Q e da Sala Pré Q.....	68
4.3.1 Projecto Educativo Escola.....	68
4.3.2 Projecto Curricular de Escola.....	69
4.3.3 Projecto Curricular de Grupo da Sala Pré Q	69
4.4 Observações: Sala Pré Q	70
4.4.1 Organização do Espaço	71
4.4.2 O Jogo no dia-a-dia na Sala Pré Q	76
4.4.2.1 Actividades Planificadas com Jogos.....	77
4.4.2.2 Estratégias	80
4.5 Inquéritos por Questionários	85

4.5.1 Dados Socioprofissionais	85
4.5.2 Conceção dos Educadores de Infância sobre o Jogo	86
4.5.2.1 <i>Abordagem do Jogo nas Áreas de Actividades</i>	86
4.5.2.2 <i>O Jogo no Desenvolvimento da Criança</i>	89
4.5.2.3 <i>O Jogo nas Áreas de Conteúdo</i>	91
4.5.2.4 <i>O Jogo nas Áreas de Actividades</i>	92
4.5.3 Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância	95
4.5.3.1 <i>Modelos Curriculares</i>	95
4.5.3.2 <i>Planificação do Jogo nas Áreas de Conteúdo</i>	97
4.5.3.3 <i>Abordagem do Jogo nas Áreas de Conteúdo</i>	97
4.5.3.4 <i>Estratégias</i>	98
4.5.3.5 <i>Planificação do Jogo nas Áreas de Desenvolvimento</i>	101
4.5.3.6 <i>Tipos de Jogos</i>	102
CAPÍTULO V - DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
5. INTRODUÇÃO	104
5.1 Discussão	104
5.2 Considerações Finais	109
5.3 Limitações do Estudo	114
5.4 Potencialidades do Estudo para Investigações Futuras	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
APÊNDICES	124
Apêndice A	125
Grelha de Observação da Sala Pré P	125
Apêndice B	128
Grelha de Observação da Sala Pré Q	128
Apêndice C	131
Questionário	131
Apêndice D	136
Dados da Observação da Sala Pré P	136
Apêndice E	138
Dados da Observação da Sala Pré Q	138
Apêndice F	140
Dados dos Inquéritos por Questionário	140

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Actividades planificadas com jogos nas áreas de actividades na Sala Pré P ...	62
Quadro 2	Actividades planificadas com jogos nas áreas de actividades na Sala Pré Q ...	77
Quadro 3	Potencialidades do jogo na vertente lúdica/brincadeira.....	87
Quadro 4	Potencialidades do jogo na vertente educativa	88
Quadro 5	Relevância do jogo no desenvolvimento da criança.....	90
Quadro 6	O jogo nas áreas de actividades	94
Quadro 7	Alternativas curriculares na educação pré-escolar	96
Quadro 8	Abordagem do jogo nas áreas de conteúdo	97
Quadro 9	Estratégias utilizadas pelas educadoras	100
Quadro 10	Exemplos de jogos para potencializar o desenvolvimento cognitivo.....	103

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Planta da Sala da Pré P	57
Figura 2	Área do Acolhimento/Área dos Jogos	57
Figura 3	Área da Casinha das Bonecas/Quarto	58
Figura 4	Área da Garagem	58
Figura 5	Área da Biblioteca	58
Figura 6	Área Multimédia	59
Figura 7	Área de Trabalho	59
Figura 8	Acolhimento na Sala Pré P	61
Figura 9	Exploração do jogo livre, na Área do Acolhimento/Área dos Jogos.....	62
Figura 10	Estratégias utilizadas na Sala Pré P	63
Figura 11	Exploração do jogo na vertente lúdica/brincadeira	64
Figura 12	Construção do número “1” com jogos em madeira	65
Figura 13	Ficha de Trabalho	65
Figura 14	A educadora a apoiar as crianças na exploração dos jogos	66
Figura 15	Planta da Sala Pré Q	72
Figura 16	Área Polivalente.....	72
Figura 17	Área da Biblioteca e Documentação.....	73
Figura 18	Oficina de Escrita	73
Figura 19	Laboratório da Matemática.....	74
Figura 20	Ateliê de Expressão Plástica	74
Figura 21	Área do Faz-de-Conta.....	75
Figura 22	Laboratório das Ciências	75
Figura 23	Reunião no grande grupo na Sala Pré Q	76
Figura 24	Jogos de Texto	78
Figura 25	Dramatização da História da Carochinha	79
Figura 26	Estratégias utilizadas na Sala Pré Q.....	80
Figura 27	A educadora a apoiar as crianças na exploração dos jogos	82
Figura 28	Exploração do jogo na vertente lúdica/brincadeira	82
Figura 29	Idade do grupo de crianças por faixas etárias	85
Figura 30	Opinião das educadoras sobre a abordagem do jogo nas áreas de actividades. 86	
Figura 31	O jogo nas áreas de conteúdo	92
Figura 32	Práticas pedagógicas que se orientam por modelos curriculares.....	96
Figura 33	Planificação do jogo nas áreas de conteúdo	97
Figura 34	O jogo nas áreas de desenvolvimento.....	102

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado de Formação Pessoal e Social, o desenvolvimento da criança, em ambiente pré-escolar, é uma temática interessante e, de forma mais abrangente, nas ciências de educação. Verifica-se, também, a sua relevância na Área de Formação Pessoal e Social das Orientações Curriculares, inscrita na Lei-Quadro, Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, que define os objectivos da educação pré-escolar: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade.

A Formação Pessoal e Social é reconhecida como uma área integradora de todo o processo educativo e considerada como uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares devem contribuir para promover nas crianças competências, atitudes e valores que lhes permita tornarem-se cidadãos conscientes da realidade do meio, capacitando-os para a resolução de problemas e, ao mesmo tempo, favorecer a sua plena inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário.

Na educação pré-escolar, o jogo pode constituir um recurso para promover a articulação de conteúdos na prática pedagógica dos educadores, em diferentes estratégias, no desenvolvimento de aprendizagens das crianças. Além disso, os educadores, através do jogo, podem obter informações sobre o comportamento social, colectivo e individual das crianças, os seus interesses e necessidades e, ainda, sobre as suas ideias. O jogo é, assim, um meio ao alcance dos educadores de infância e, além da consciência das suas potencialidades, deve ser incluído nas suas práticas pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento global das crianças.

As estratégias utilizadas pelo educador através do jogo contribuem para o desenvolvimento harmonioso de todas as potencialidades das crianças bem como para a sua estabilidade e segurança afectiva. Para Bennet (citado em Morgado, 2004) as actividades planificadas devem ser definidas de forma a constituírem-se como desafios intelectualmente estimulantes, mobilizando e promovendo nas crianças criatividade e capacidade de resolução de problemas.

Neste contexto, as actividades com o jogo devem ter uma intencionalidade educativa e não meramente a função de entretenimento ou de ocupação de tempo. No processo educativo as actividades podem ser potencializadas em várias vertentes nas quais as crianças fazem descobertas de forma lúdica. A criança quando joga está a desenvolver a sua criatividade e a aprendizagem. Torna-se portanto importante que o educador reflita sobre a sua prática pedagógica, no que diz respeito à utilização do jogo e às actividades que planifica pois, segundo Sampaio (2008), “não se pode hoje em dia ensinar sem uma planificação muito cuidadosa do que se vai fazer na sala de aula” (p. 89). A importância das actividades, desenvolvidas através do jogo, não deve ser desperdiçada e deve ocupar um lugar privilegiado na planificação do educador. Ideia enfatizada por Cabral (2001) quando diz que o “jogo infantil se apresenta caracteristicamente como jogo a que chamarei total ou integrado e do seu estudo depende em muito o conhecimento do desenvolvimento da criança, já que esta só se desenvolve, jogando” (p. 41).

Assim, a actividade lúdica, particularmente, no que concerne ao jogo, assume uma importância crucial na educação pré-escolar e, como tal, deve ser problematizado e alvo de interesse nas ciências da educação. Importa pois compreender a utilização do jogo e a sua exploração, por parte dos educadores de infância, como ferramenta didáctico-pedagógica no desenvolvimento da criança, focalizando a presente investigação no problema, nos objectivos e nas questões de investigação que se seguem.

1.1 Problema

O jogo faz parte da vida quotidiana da criança, quer como actividade espontânea, quer como actividade orientada. É um meio para melhorar as relações interpessoais, o crescimento e o desenvolvimento das crianças, em várias dimensões: sensorial, moral, cognitiva, física e social, constituindo uma forma natural de conhecer o mundo. Ou seja, o jogo exerce um papel importante no crescimento da criança em idade pré-escolar e é uma ferramenta de excelência no seu processo de desenvolvimento, desde muito cedo.

Também, no âmbito do jogo, a organização e a utilização do espaço são expressões das intencionalidades educativas e da dinâmica de grupo, sendo importante que o educador de infância se interrogue sobre a sua função e suas finalidades educativas. Por conseguinte, a organização dos espaços nas salas, nas designadas áreas de actividades, pode ser projectada de forma a criar um ambiente agradável e promotor de aprendizagens. Aliás, as áreas de

conteúdo das Orientações Curriculares pressupõem que o espaço da sala esteja organizado por áreas de actividades, de modo a permitir que a criança aprenda a partir da exploração dos materiais que a rodeia.

A prática pedagógica do educador de infância, partindo das suas opções didáctico-pedagógicas, nas actividades desenvolvidas com o jogo e na sua planificação são razões que suscitam interesse, no âmbito das ciências de educação, para fazer esta investigação sobre a problemática. Cravo (2004) afirma que investigar implica tentar perceber melhor uma realidade que nos interessa e que, de algum modo, nos inquieta e nos preocupa. E quem procura dar respostas às suas preocupações e às suas inquietações, aprofundando o estudo da sua área de interesse, tem de aprender a escolher qual o melhor caminho a seguir em cada uma das inúmeras encruzilhadas de um trabalho de investigação.

A importância do jogo no desenvolvimento da criança, a necessidade de conhecer e aprofundar esta temática, mais concretamente, no domínio das potencialidades do jogo na prática pedagógica dos educadores suscita o problema de investigação da presente dissertação que reside na seguinte questão de partida: *Como é potencializado o jogo no desenvolvimento criança, nas áreas de actividades, na educação pré-escolar?*

1.2 Objectivos

Como já foi referido, a abordagem do jogo reveste-se de uma importância crucial na educação pré-escolar, trata-se de uma ferramenta a ser considerada pelo educador de infância e, como tal, deve estar presente na sua prática pedagógica.

O jogo é uma actividade fundamental na vida da criança e, através dele, a criança compreende melhor o meio onde está inserida. Neste sentido, ao educador cabe enfatizar o jogo como recurso para uma aprendizagem eficaz das crianças.

Assim, este estudo tem como objectivo geral conhecer as concepções dos educadores de infância sobre as potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança e as suas práticas pedagógicas, nas áreas de actividades.

E, como objectivos específicos pretende-se: 1) Conhecer as concepções dos educadores de infância sobre o jogo no desenvolvimento da criança; 2) Identificar as práticas dos educadores de infância na utilização do jogo, nas áreas de actividades; 3) Conhecer de que forma o jogo é utilizado nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares; 4) Identificar as estratégias utilizadas pelos educadores de infância nas diferentes práticas pedagógicas.

1.3 Questões de Investigação

O problema de investigação suscita as respectivas questões de investigação, questões que servem para “orientar e ajudar a recolha de dados à medida que a investigação vai decorrendo” e devem estar “intimamente relacionadas com o tipo de estudo” que se pretende realizar (Bogdan & Biklen, 1994, p. 208). Neste sentido, as questões de investigação foram levantadas tendo por base o problema, bem como, os objectivos do estudo. A saber:

- 1) Quais são as diferenças nas práticas pedagógicas dos educadores de infância na abordagem do jogo, nas áreas de actividades?
- 2) Qual a concepção dos educadores de infância acerca do jogo, no desenvolvimento da criança, na educação pré-escolar?
- 3) Como é explorado o jogo na educação pré-escolar?

De um modo geral, tendo em conta o problema, os objectivos e as questões de investigação, este trabalho está organizado em cinco Capítulos, tendo sido feita uma breve apresentação para cada um deles. Espera-se que esta investigação seja um contributo para a prática pedagógica dos educadores de infância sobre a utilização do jogo e as suas potencialidades no desenvolvimento criança, nas áreas de actividades, na educação pré-escolar.

No presente Capítulo faz-se a contextualização da problemática, apresenta-se o problema, os objectivos e as questões de investigação.

No Capítulo II procura-se, com base na literatura relacionada com a temática, apresentar os temas considerados referenciais, como por exemplo, o jogo no desenvolvimento da criança, o currículo na educação pré-escolar, alternativas curriculares na educação pré-escolar, o espaço e os materiais na educação pré-escolar, os valores e o jogo na educação pré-escolar e a prática pedagógica do educador e o jogo.

No Capítulo III apresenta-se o plano metodológico da investigação, no qual desenvolve-se e justifica-se os procedimentos metodológicos adoptados. Por sua vez, apresenta-se a justificação e a descrição do contexto do estudo e a caracterização das duas escolas a observar com práticas pedagógicas diferentes, as opções metodológicas, os métodos de recolha de dados, a construção e pilotagem dos instrumentos, a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, os participantes e os procedimentos.

No Capítulo IV apresenta-se e analisa-se os dados e também os resultados, quer das observações realizadas nas duas escolas, quer dos inquéritos por questionário destinados aos

educadores de infância de todas as Escolas Básicas do 1º Ciclo com Pré-escolar do Concelho de Câmara de Lobos.

No Capítulo V faz-se a discussão e apresenta-se as considerações finais que a investigação permitiu chegar, relacionando-as com a teoria que suportou o estudo. Apresenta-se, também, as limitações e as potencialidades do estudo para investigações futuras.

Ainda, no fim deste trabalho, são listadas as referências bibliográficas consultadas que fundamentaram o quadro teórico da presente investigação e os apêndices.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2. INTRODUÇÃO

Nas diferentes fases do desenvolvimento da criança a Formação Pessoal e Social tem como objectivo central a aquisição de um espírito crítico e a interiorização de valores estéticos, morais e cívicos que estão na base da educação para a cidadania activa e que pressupõem conhecimentos e atitudes que podem iniciar-se na educação pré-escolar, através da abordagem de temas transversais ao processo de socialização da criança. Silva (2002) considera que o processo de socialização está intimamente ligado ao desenvolvimento da identidade e da autonomia, nas interacções sociais dá-se a ampliação dos laços afectivos que as crianças podem estabelecer, quer com as outras crianças, quer com os adultos.

O desenvolvimento como processo evolutivo da autonomia da criança depende de muitos factores, entres os quais a escola e os seus profissionais, e que, segundo Roldão (2008), “o desenvolvimento é um processo complexo, continuado, interactivo e nunca terminado (...)” adianta também que é “onde se jogam, muitas vezes de forma irreversível, factores que o favorecem ou o inviabilizam, e a que corresponde, por isso mesmo, uma responsabilidade acrescida das várias agências sociais, com destaque para as educativas” (p. 177).

Neste contexto a riqueza das potencialidades do jogo contém factores de interesse no âmbito das ciências de educação que têm espoletado estudos de investigação sobre o jogo no desenvolvimento das capacidades da criança, na educação pré-escolar.

Assim, o quadro teórico da presente dissertação é elaborado com base na revisão da literatura de referência sobre o tema em investigação, versando o jogo no desenvolvimento da criança, o currículo na educação pré-escolar, as alternativas curriculares na educação pré-escolar, o espaço e os materiais na educação pré-escolar, os valores e o jogo na educação pré-escolar e a prática pedagógica do educador e o jogo.

2.1 O Jogo no Desenvolvimento da Criança

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), reconhecida por mais de 189 países, surge devido à vulnerabilidade das crianças e da necessidade de garantir às crianças protecção e atenção especiais, colocando a educação no âmbito dessas necessidades e que a UNICEF (2004) sintetiza assim:

a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus (p. 21).

O desenvolvimento da criança, com refere a UNICEF, deve ser holístico e todas as actividades que contribuam para esse desenvolvimento devem ser consideradas pelos educadores. Na sociedade ocidental o jogo e a brincadeira são, consensualmente, considerados como actividades fundamentais para o desenvolvimento da criança e devem fazer parte do seu quotidiano. O jogo tem um significado relevante na vida da criança sendo reconhecido pelas Nações Unidas como um direito específico, assumido por todos os Estados Partes que

reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística; os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade (Artigo 31).

A concepção de jogo é variada como se pode verificar junto de diversos campos teóricos, para Spencer o jogo representa a possibilidade de eliminar o excesso de energia represado na criança, para Gross, prepara a criança para a vida futura, ou representa, segundo Standley-Hall, um instinto herdado do passado ou até mesmo um elemento fundamental para o equilíbrio emocional da criança para Freud, Claparède, Erikson, Winnicott (Kishimoto, 1994).

O jogo, ao longo dos tempos, tem assumido um papel relevante em investigação e de interesse teórico, sobretudo, pelas implicações que tem no desenvolvimento da criança. Parten e Bulher (citados em Dempsey & Frost, 2002) nos seus primeiros artigos lançaram as bases para a discussão do desenvolvimento social e cognitivo da criança através do jogo. Mais tarde, foi o trabalho de Piaget que deu à actividade lúdica das crianças o suporte teórico que faltava como parte de um processo interactivo no desenvolvimento das capacidades sociais, cognitivas e físicas da criança. As descobertas destes investigadores conduziram a um

esquema de categorização que continua a dominar a literatura sobre a actividade lúdica das crianças. Este esquema comporta 4 níveis de jogo cognitivo - o jogo funcional, o jogo construtivo, o jogo dramático, os jogos com regras e 4 níveis de jogo social - o jogo solitário, o jogo paralelo, o jogo associativo e o jogo cooperativo.

A importância do jogo e as suas características fazem com que este seja uma ferramenta de aprendizagem e de comunicação ideal para o desenvolvimento da personalidade da criança, como diz Alarcão (2008) que

quer a psicologia do desenvolvimento, ao acentuar a ecologia do desenvolvimento humano, quer a sociologia da infância, ao perspectivar a infância como construção social realçam os factores histórico-culturais e sociais como profundamente influenciadores do desenvolvimento das crianças. A importância dos contextos como promotores ou inibidores do desenvolvimento tem vindo a ser evidenciada, ressaltando, no primeiro caso, as seguintes características: estabilidade afectiva, experiências diversificadas, interacção, estímulo, apoio, segurança, articulação intercontextual (pp. 200-201).

O papel do jogo no desenvolvimento e na educação das crianças é um tema de considerável interesse a vários níveis, por exemplo, o papel relevante na investigação académica, com a inclusão de um importante capítulo sobre o jogo no *Handboock of Child Psychology* de Rubin, Fein e Vandenberg (Pellegrini & Boyd, 2002). Também, Neto (2003) salienta que o estudo do jogo na perspectiva do desenvolvimento da criança pode ser considerado, do ponto de vista da investigação, como uma área exclusiva de abordagem. O autor sublinha, ainda, que o “jogo é uma das formas mais comuns de comportamento da infância e altamente atractiva e intrigante para os investigadores interessados no domínio do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social” (p. 5).

Apesar da importância do jogo e o seu papel estruturante no desenvolvimento da criança não apresentar dúvidas aos teóricos que se debruçaram sobre a ontogénese psico-afectiva e cognitiva, existem algumas dúvidas sobre como se processa no desenvolvimento da criança, como adianta Golse (2005) “o momento em que uma actividade infantil pode ser definida como lúdica, a diversidade dos jogos, o sentido a atribuir-lhes, assim como o uso que deles pode ser feito dão lugar a inúmeras controvérsias” (p. 246).

A interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem defendida por diferentes correntes da psicologia e da sociologia consideram que o ser humano se desenvolve num processo de interacção social. Portugal (2008) sustenta que na infância se lançam as bases do desenvolvimento nos diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos e comunicacionais.

Nesta óptica, as actividades realizadas com o jogo são cruciais para o desenvolvimento da criança e ao analisar a suas características e as suas funções pode-se encontrar vias que

estimulam o desenvolvimento cognitivo, socioafectivo, moral e motor das crianças. Alguns autores como Chateau (1975), Kamii (2003), Neto (2003), Kishimoto (1994), Ortiz (2005), Valenzuela (2005), Gómez e Samaniego (2005) têm demonstrado que o jogo promove o desenvolvimento da criança e as suas capacidades, não apenas as motoras, mas também psicológicas, ou seja, em todas as áreas de desenvolvimento.

A importância de que se reveste o jogo no desenvolvimento da criança implica que o educador defina prioridades a nível da sua prática pedagógica, de acordo com as necessidades das crianças, Bandet e Abbie (citados em Valenzuela, 2005) referem que o jogo educativo é proposto pelo adulto com uma intenção dirigida, selectivamente, para um ou vários factores situados no terreno afectivo, cognitivo, social ou motor e ainda, na preparação para a vida pessoal e social. Por outro lado, através dele a criança desempenha um papel activo na sua interacção com o meio, em que o adulto deverá fornecer as condições favoráveis para que a criança se desenvolva e aprenda. Desta forma admitir que a criança desempenha um papel activo e pro-activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo.

Neste contexto acentua-se a importância da educação pré-escolar a partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes, nas actividades dinamizadas pelo educador. A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interacções sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, no seu processo de crescimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento, socioafectivo, cognitivo, moral e motor.

2.2 O Jogo nas Áreas de Desenvolvimento

2.2.1 Desenvolvimento Socioafectivo

O jogo tem uma presença dominante na educação pré-escolar e a interacção social é um aspecto importante do jogo. Por isso, é razoável partir do princípio de que os primeiros anos pré-escolares constituem um período em que as crianças são, particularmente, sensíveis ao desenvolvimento da competência social (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1996). Os autores salientam, também, que a “falta de oportunidades para as crianças interagirem socialmente na brincadeira, durante os primeiros anos, pode ter um efeito mais prejudicial do que a falta de oportunidade para brincarem, numa fase posterior” (p. 46).

É na etapa da educação pré-escolar que a criança sai do egocentrismo e aprende a importância de viver em sociedade. O conhecimento dos outros e a participação no trabalho de grupo ajuda as crianças a terem consciência do facto de pertencerem ao grupo e das vantagens daí decorrentes. A criança aprende a socializar-se com as outras através das interacções no espaço onde permanece, para Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998) o “espaço favorece as trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interacção social, exploração e a aprendizagem” (p. 147).

Nas crianças, em idade pré-escolar, uma interacção social significativa tem maior probabilidade de ocorrer no contexto das actividades que vá ao encontro dos interesses genuínos das crianças. A maior parte das competências adquiridas durante os primeiros anos de vida, as aprendizagens sociais, são aprendidas e reforçadas através de processos interactivos. A compreensão social e as competências sociais, positivas e negativas, são adquiridas, sobretudo, através da conjuntura do dar e do receber, no contexto das brincadeiras ou dos trabalhos com os colegas (Formosinho et al., 1998).

2.2.2 Desenvolvimento Cognitivo

Nas crianças em idade pré-escolar um ambiente seguro e estruturado é necessário para as crianças explorarem e enfrentarem com confiança os novos desafios, entre os limites definidos pelo educador e fora deles.

O jogo assume vários significados como se pode constatar através de vários autores. Para Wallon o jogo é uma forma de infracção do quotidiano e suas normas e para Bruner tem uma interpretação semelhante ao atribuir ao acto lúdico o poder de criar situações exploratórias propícias para a solução de problemas. Também, Vygotsky e Elkonin entendem a brincadeira como uma situação imaginária criada pelo contacto da criança com a realidade social (Kishimoto, 1994).

Da teoria do desenvolvimento de Piaget ressaltam duas implicações pedagógicas. Na primeira dever-se-á encorajar as crianças a utilizar a sua iniciativa e a sua inteligência no sentido de uma manipulação activa do meio exterior, porque é somente por uma troca directa com a realidade que se desenvolve a capacidade biológica de base que leva à inteligência. A perspectiva epistemológica e evolucionista de Piaget leva a concluir que as actividades educativas isoladas, destinadas a melhorar as capacidades sensoriais de uma criança produzem verosimilmente poucos ganhos no desenvolvimento do conhecimento adaptativo e

da inteligência. A segunda implicação pedagógica, extraída da concepção desenvolvimentista de Piaget, é que o jogo espontâneo da criança deverá ser o primeiro contexto no qual os educadores encorajem a utilização da inteligência e da iniciativa (Kamii, 2003).

Se o estágio sensório-motor é, segundo Piaget, o da conquista do universo físico, o pré-operatório, dos dois aos sete anos, é o da conquista do universo social e da representação. O primeiro sub-estádio do pré-operatório, que vai dos dois aos quatro anos e meio, é marcado por mudanças significativas ao nível cognitivo, socioafectivo e psicomotor. Progressivamente, assistimos a um decréscimo do pensamento egocêntrico, pois brincando com jogos em pares ou em grupo a criança aprende a esperar a sua vez, a contar com a jogada do outro, a compreender as regras, a partilhar e confrontar-se com outras perspectivas sobre a mesma realidade. Já no período entre os quatro anos e meio e os cinco anos e meio a criança utiliza uma intuição globalizadora para explicar a actividade do sujeito e a realidade social. O desenvolvimento intelectual faz-se, então, por reconstruções sucessivas, integrando as aquisições num processo de equilíbrio progressivo (Ferreira & Santos, 2000).

2.2.3 Desenvolvimento Moral

A partir da variedade de experiências a criança vai-se apropriando de tradições, crenças, princípios e valores morais partilhados no seu grupo social, para Mata (2001) a “característica principal da moralidade prática das crianças em idade pré-escolar é a heteronomia, quer dizer, moral de respeito unilateral, de constrangimento ou de obediência” (p. 295).

Educar para os valores, na educação pré-escolar, faz-se através de abordagens e experiências numa lógica relacional que implique opções didáctico-pedagógicas no que diz respeito aos assuntos/temas a abordar recorrendo ao jogo e, como adianta Morgado (2001), a

organização de processos educativos com sucesso passa pela construção de relações pedagógicas eficazes, não exclusivas, que contemplem as diferenças individuais e contextuais, reflectindo e potenciando diferenças nas competências, nos valores, nas experiências e nos interesses e necessidades de todos os elementos das comunidades educativas (p. 10).

Neste âmbito, nos espaços destinados ao jogar é importante estabelecer regras como utilizar os respectivos espaços, esta ideia é vincada por Ten e Marín (2008) que defendem que no espaço onde as crianças jogam e brincam é fundamental a busca de soluções conjuntas que possibilitem a “partilha”, as “normas elaboradas com o grupo sobre quando devem recolher-se os objectos (...)”, “preparar e estabelecer estratégias que permitam procurar soluções para

satisfazer o desejo das duas partes em conflito relativamente à utilização de um objecto, o que implica ter capacidade social de negociação (...)” e “estabelecer com o grupo regras sobre a existência de objectos pessoais no espaço comum e o critério para a sua utilização” (pp. 58-59).

2.2.4 Desenvolvimento Motor

O desenvolvimento motor é um processo de alterações ao nível de funcionamento de um indivíduo, onde uma maior capacidade de controlar movimentos e interacção com o meio físico e social são adquiridas ao longo do tempo. A idade pré-escolar é uma fase de aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras, surgem as primeiras formas de movimento e as primeiras combinações de movimento, que possibilitam à criança dominar o seu corpo em diferentes posturas, estáticas e dinâmicas, e as diferentes formas de locomoção, como por exemplo, andar, correr, saltar, entre outras. A base para as habilidades motoras globais e finas é estabelecida neste período da idade pré-escolar. As actividades manipulativas, locomotoras e posturais são cruciais em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem de habilidades motoras e capacidades físicas, seguindo um aperfeiçoamento gradual em termos quantitativos e qualitativos (Neto & Marques, 2004).

De uma maneira geral tem sido dada uma particular atenção sobre a relevância do jogo no desenvolvimento motor, para Neto e Marques (2004) o “jogo é uma das formas através da qual a criança se socorre para interiorizar o seu envolvimento físico e social” (p. 5). Os autores reforçam, ainda, que “explorar as relações e conexões entre ecologia e jogo na actividade física permitem a formulação de (...) uma dimensão conceptual de um novo paradigma no estudo do comportamento lúdico em termos evolutivos” (p. 5).

2.3 Currículo na Educação Pré-escolar

Em Portugal, a valorização da educação pré-escolar ganhou expressão no sistema de ensino e curricular no fim da década de 90, até então a sua importância e os seus valores, no processo de ensino, encontravam-se desvalorizados pela sociedade e pelos agentes educativos. A ausência de uma componente curricular na educação pré-escolar era entendida como um trabalho de cuidados e não como um processo educativo. Face a este reconhecimento Roldão (2008) argumenta que a “educação pré-escolar iniciou e vem consolidando, particularmente a partir de políticas lançadas na década de 1990, um percurso relevante de estabelecimentos de redes de oferta, de reconhecimento legal, e de explicitação curricular cada vez mais abrangentes” (p. 181).

Sem querer aprofundar as interpretações históricas e culturais do conceito de escolaridade obrigatória, este implica a existência de padrões comuns para todos os sujeitos de nível etário que no âmbito da educação pré-escolar não se aplica e ainda não é considerado um nível obrigatório. Trata-se de um conceito que emerge de um conjunto de novas políticas para a educação e mais ajustadas aos tempos actuais, entre as quais está o conceito de educação ao longo da vida, e que, de acordo com Silva (2002),

não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte (p. 17).

A implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), em 1997, constituiu uma etapa fundamental na sua afirmação no âmbito educativo ajudando, certamente, a tornar mais visível o rosto deste trabalho basilar na formação da personalidade da criança desde muito cedo. Vasconcelos (2002) no preâmbulo das OCEPE sublinha

pretende-se que estas Orientações sejam um ‘ponto de apoio’ para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida. Poderão contribuir para que a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas e não apenas para algumas (p. 7).

A autora defende, ainda, que as OCEPE são “pontos de apoio” para a prática pedagógica dos educadores, são o espelho da sua “coerência profissional”, permitindo uma “maior afirmação social da educação pré-escolar” (p. 7).

Estas Orientações Curriculares publicadas pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, em Setembro de 1997, baseadas no Despacho nº 5220/97 (II série),

de 10 de Julho, publicado no Diário da República nº 178, II série, de 4 de Agosto, abrem trilhos aos educadores para novos desafios na educação, permitindo-lhes a reconstrução das suas práticas com mais intencionalidade educativa.

As Orientações Curriculares deixam muita margem de liberdade e responsabilidade aos profissionais da educação, esta autonomia possibilita que o educador ajuste os objectivos, as estratégias e os conteúdos e construa um currículo, com base nas áreas de conteúdo, ajustando-o à realidade do meio, ao grupo de crianças e à sua faixa etária. Assim, entre os três e os seis anos, a partir das três áreas de conteúdo, nomeadamente, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, que compreende três domínios: a) Domínio das Expressões com diferentes vertentes - expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical; b) Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; c) Domínio da matemática e a Área do Conhecimento do Mundo, o educador pode planificar a sua acção pedagógica de forma a adequar a sua prática às necessidades e aos interesses das crianças.

Neste âmbito, as Orientações Curriculares, enquanto sugestões curriculares globais para o educador, permitem uma melhoria da qualidade educativa do pré-escolar, permitem fundamentar, epistemologicamente, a acção do educador e tornar visível a importância da função educativa do pré-escolar no desenvolvimento da criança. As Orientações Curriculares são o suporte da prática didáctico-pedagógica do educador, dando-lhe outra dimensão e rigor à sua prática intuitiva e criativa, partindo do princípio que o educador não pode ser um mero consumidor de currículo, mas terá de ser um gestor flexível do mesmo.

Neste âmbito pode-se dizer que o currículo na educação pré-escolar é elaborado, diariamente, com base no grupo de crianças conforme a sua heterogeneidade. O educador deve estar disponível e preparado para pesquisar e aprofundar conhecimentos sobre o seu grupo de crianças. Para Formosinho (2002) a “globalidade da criança pequena requer das educadoras um alargamento de responsabilidade pelo funcionamento da criança”, ou seja, o educador desempenha “uma enorme diversidade de tarefas e tem um papel abrangente com fronteiras pouco definidas”, deixando margem de manobra ao educador (p. 48).

Na sessão de abertura do Seminário, de apresentação do trabalho realizado pela equipa de educação pré-escolar da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Luísa Ucha (2008) referiu que o estudo das professoras Isabel Silva e Lourdes Mata e com a colaboração da educadora Teresa Ouro, *Currículo da Educação Básica: Recomendações para a sua Operacionalização na Educação Pré-Escolar*, dá-nos um quadro de análise sobre o desenvolvimento curricular na educação pré-escolar, equacionando a

pertinência da construção de um referencial de competências para a educação pré-escolar em articulação com as OCEPE, de modo a responder às necessidades dos educadores, no sentido do desenvolvimento de práticas de qualidade.

No entanto devem existir alguns cuidados na diferenciação do currículo, tal como, alguns autores defendem que a existência de um currículo comum a toda rede de ensino pré-escolar pode limitar a criatividade subjacente à educação infantil que, por exemplo, na óptica de Siraj-Blatchford (2004) o currículo “apropriado para crianças pequenas será aquele que for criado tendo em mente as necessidades e características de grupos individuais e específicos de crianças” (p. 17). Também, Spodek e Brown (2002) sublinham que “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo” (p. 194).

O quadro de referência das OCEPE abarca quatro fundamentos articulados que reforçam a necessidade do educador ter em consideração

o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo - o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens; a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordados de uma forma globalizante e integrada; a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo (p. 14).

Neste contexto, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro), no capítulo dos princípios gerais refere que este nível escolar

é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Artigo 2º).

Este princípio fundamenta todo o articulado da Lei acima referida e dele decorrem os objectivos pedagógicos gerais definidos para a educação pré-escolar: a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; e) Desenvolver a expressão e a

comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança; i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (Artigo nº 10).

Também, no portal da educação o documento *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização* faz alusão que os educadores devem participar na elaboração do Projecto Educativo do Agrupamento/Instituição e dos Projectos Curriculares de Estabelecimento/Escola. Os educadores devem conceber e gerir o Projecto Curricular de Grupo/Turma, inserindo-o nas linhas de orientação definidas nos projectos anteriormente referidos, de acordo com as orientações emanadas pelo conselho pedagógico e em articulação com o conselho de docentes, no caso da rede pública, ou com a equipa de educadores, no caso da rede privada. Este documento foi elaborado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), em articulação com as Direcções Regionais de Educação e com a Inspeção-Geral de Educação.

Em linhas gerais, o currículo deve incluir conteúdos para que a criança aprenda conceitos, competências, atitudes e valores na base de uma orientação pedagógica autónoma e responsável. A elaboração de um currículo, na educação pré-escolar, deve derivar de teorias que expliquem, como as crianças se desenvolvem e aprendem, como também deverá ter presente a melhor forma de organizar os recursos e as oportunidades de ensino e de aprendizagem em prol do desenvolvimento holístico da criança.

2.4 Alternativas Curriculares na Educação Pré-escolar

Pensar na escola enquanto lugar de decisão e de gestão curricular é pensar na prática pedagógica do educador enquanto actividade de investigação para a mudança. É pensar na escola enquanto espaço de reflexão e de diálogo entre os diferentes agentes, na medida em que a “reflexão favorece a emergência de uma nova cultura escolar, matriciada pelas dimensões do ser, do estar, do fazer, do conviver, do comunicar, do aprender e do fazer aprender” (Leite, Gomes & Fernandes, 2003, p. 7). E, de acordo com os autores, os educadores são uma peça basilar neste processo como agentes de práticas de gestão curricular na mudança e na melhoria da qualidade da educação.

A educação pré-escolar tem vindo, como já verificamos, a ganhar progressivamente importância no sistema educativo português onde é, actualmente, considerada a primeira etapa da educação básica. No entanto, a educação pré-escolar deve ser encarada como uma etapa que tem impacto na vida da criança, a curto e a longo prazo, e na base desta responsabilidade as práticas didáctico-pedagógicas dos educadores e a gestão do currículo devem ser articuladas e assentes numa intencionalidade educativa. Neste sentido a implementação assertiva do currículo educativo na educação de infância, como salienta Siraj-Blatchford (2004), não pode ser encarado de uma forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio forte, enquadrada num contexto social e institucional favorável, assim como,

para criar e desenvolver um currículo sólido, os docentes têm de estar bem informados no que diz respeito ao desenvolvimento e à cultura infantis e também relativamente às matérias e às formas apropriadas de “ensinar” crianças pequenas, de modo a que todas as crianças, no seu próprio contexto, possam ter acesso ao currículo (*idem*, p. 10).

A teoria do currículo é uma questão problemática, ante os diversos teóricos do currículo, e o desenvolvimento dos modelos curriculares para a educação de infância tem atravessado várias fases distintas. A primeira fase compreendeu o desenvolvimento inicial dos modelos curriculares, incluindo os desenvolvidos por Owen e Froebel, que se baseavam numa visão intuitiva da natureza da infância e das crianças. Baseavam-se, ainda, em pressupostos explícitos sobre a natureza do conhecimento e do modo como o conhecimento podia ser adquirido pelas crianças. A segunda fase caracteriza-se pela influência do conhecimento e como o conhecimento podia ser adquirido pelas crianças. Na terceira fase, visível na criação de modelos curriculares alternativos para a primeira infância que, nos anos 60 e 70, os programas reflectiam uma variedade de teorias do desenvolvimento e objectivos

programáticos. Actualmente, o cenário na educação de infância pode ser ponderado como estando numa quarta fase (Formosinho et al., 1998).

João Formosinho (1998), no prefácio do livro, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, considera que

os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolar. Consubstanciam uma visão sistémica da educação para a cidadania e da prática da sala de aula, dos princípios curriculares e da formação contínua de professores congruentes com esses princípios. Assim, os modelos curriculares são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática (p. 12).

Embora reconhecendo a importância da adopção de um modelo curricular pelos educadores de infância, como um factor de qualidade da sua prática, o autor sublinha que a “autonomia docente do educador e dos centros educativos mantém-se e uma das suas formas de expressão é a adopção de um modelo curricular” (*idem*, p. 12).

Neste âmbito é importante dotar o educador com ferramentas que lhe permita fazer opções fundamentadas na teoria e que lhe permita adequar as suas práticas à sua filosofia educacional, aos interesses e às necessidades das crianças e das suas famílias.

Tendo em conta a autonomia do educador e dos estabelecimentos de ensino o educador deve escolher metodologias de trabalho segundo as características do grupo de crianças, dos objectivos a cumprir, da formação recebida, do trajecto profissional, do seu pensar e da sua filosofia de vida.

As opções metodológicas devem inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as práticas pedagógicas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo. Dempsey e Frost (2002) adiantam que o

currículo pode ser visto como um aspecto da ecologia do contexto, uma vez que vários currículos prescrevem, de modo diferenciado, materiais adequados e necessários, determinadas organizações do espaço, o tamanho do grupo e interacção social, tanto par/par como adulto/criança (p. 704).

Deste modo, a possibilidade do educador adoptar na sua prática pedagógica um modelo curricular promove o sucesso educativo, independentemente, das estratégias utilizadas, Formosinho (2002) adianta que o “modelo pedagógico, como contexto de conhecimentos partilhados na teoria e na prática, não retira, antes sublinha, as diferentes portas de entrada para a acção profissional renovada” (p. 79).

Também, Weikart (citado em Gonçalves, 2008) considera que os currículos podem ser programados, centrados na criança, abertos e de guarda, a saber: o currículo programado, em

que predominam as actividades iniciadas pelo educador e existe uma resposta das crianças. O educador inicia as actividades por si programadas orienta-as e influência directamente as acções das crianças que, por sua vez, respondem às solicitações desenvolvendo as tarefas propostas; o currículo centrado na criança, em que as crianças iniciam as actividades e o educador dá resposta. As crianças põem em prática as actividades que as motivam, enquanto o educador apoia a sua acção, respondendo oportunamente perante as necessidades identificadas no decurso dessas actividades; o currículo aberto, em que ambas as partes iniciam as actividades e respondem às iniciativas. Há uma relação de equilíbrio e parceria entre o educador e as crianças, quer a nível da iniciativa, quer em relação ao envolvimento nas actividades; currículo de guarda, em que nenhuma das partes, nem as crianças e nem os adultos iniciam actividades, na verdade, traduz a ausência de currículo.

O desenvolvimento curricular, para a educação pré-escolar, ao longo dos tempos, tem suscitado muita reflexão e, tal como noutros níveis de ensino, não é uma questão pacífica e objectiva perante os teóricos do currículo. Assim, far-se-á uma breve recapitulação de algumas alternativas curriculares que enfatizam práticas pedagógicas diferentes, na educação pré-escolar em Portugal.

2.4.1 Escolas de Maria Montessori

A pedagogia de Montessori insere-se no movimento das Escolas Novas em oposição aos métodos tradicionais que não respeitavam os interesses e os mecanismos evolutivos do desenvolvimento da criança, introduzindo novas técnicas de trabalho nos jardins-de-infância e no ensino formal. O modelo curricular de Montessori realça a necessidade de que o desenvolvimento da criança deve decorrer de forma natural, ou seja, a criança através da manipulação de objectos tem uma maior apreensão do mundo que a rodeia. Ideia que se reflecte no pensamento de Spodek e Brown (1998) ao dizerem que o seu modelo curricular “permitia que o meio modificasse esse desenvolvimento. À medida que as crianças avançavam nos vários estádios de desenvolvimento, ou períodos sensíveis, o professor preparava o meio, para que a criança pudesse procurar novas experiências que alimentassem este desenvolvimento” (p. 19).

Montessori defendia que os sentidos das crianças deveriam ser explorados, por esta razão na sala de aula a criança era livre para agir sobre os objectos sujeitos à sua acção, porém estes já deveriam estar intencionalmente predefinidos pelo educador, como por exemplo, os conjuntos de jogos e outros materiais. Segundo Spodek e Brown (1998), o “programa

educativo começava com materiais que apelavam aos sentidos das crianças, possibilitando-lhes a recolha e a ordenação de informações sensoriais, com base do seu conhecimento em desenvolvimento” (p. 19).

O currículo Montessori inclui o treino sensorial, actividades de vida prática, educação física e o ensino de competências académicas básicas. Assim, neste sentido, a primazia está centrada na auto-educação da criança, o educador assume uma função indirecta, ou seja, a de preparar o ambiente educativo e demonstrar o uso dos respectivos materiais. As crianças têm liberdade para seleccionar os materiais de aprendizagem que pretendem e a usá-los durante o tempo que quiserem, desde que os usem de forma adequada. Trata-se de um modelo curricular que não sofreu alterações ao longo dos tempos, tal como sublinham Spodek e Brown (1998) ao afirmarem que “o currículo permaneceu intacto na educação Montessori contemporânea, embora, nas últimas duas décadas tenham sido incluídas actividades educativas adicionais em muitos programas Montessori” (p. 20).

2.4.2 Modelo Curricular Reggio Emília

O Modelo Reggio Emília tem vindo a influenciar vários teóricos no campo das ciências da educação, quer a nível dos teóricos do currículo, quer dos teóricos da psicologia do desenvolvimento, quer ao nível dos pedagogos, filósofos, entre outros. Este modelo tem como pedras basilares a interacção e a cooperação e, de acordo com Malaguzzi (citado em Lino, 1998), “um dos primeiros objectivos dos educadores de Reggio Emília é criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, educadores e famílias se sintam como em casa” (p. 101).

Ao educador compete conduzir o processo de ensino-aprendizagem das crianças organizando um ambiente que lhes proporcione uma diversidade de experiências que vá ao encontro das suas necessidades e dos seus interesses, nesta óptica Lino (1998) sublinha que

em Reggio, procura-se promover relações, interacções, comunicações e a colaboração. Acredita-se que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, e que a criança tem um papel activo na sua socialização co-construída com o grupo de pares e com os adultos (p. 98).

A organização do espaço físico e o trabalho desenvolvido nas escolas de Reggio Emília, resultam de um trabalho de cooperação e colaboração, onde todos os intervenientes no processo educativo procuram partilhar e complementar tarefas e esforços. A organização diária do tempo não é regulada exaustivamente, dando tempo de interacção e valorizando o

ritmo da criança. O trabalho de equipa é o eixo central que guia todos os parceiros envolvidos no processo educativo (Lino, 1998).

O planeamento dos educadores passa pela elaboração de objectivos gerais, mas não são formuladas metas ou objectivos específicos para cada projecto ou actividade. O papel do educador é utilizar a escuta como motor do processo de ensino-aprendizagem, servir de apoio e de fonte de recursos, observar e registar os momentos e as acções das crianças, promover um ambiente rico e estimulante, incentivar para a resolução de problemas, partilhar ideias e sugestões e promover experiências e aprendizagens diversas.

O Trabalho de Projecto, em Portugal, tem grandes adeptos junto dos educadores de infância, aliás, estudos feitos por Bairrão (citado em Lino, 1998) mostram que a pedagogia por Projecto (assim designada em Portugal) é adoptada pela grande maioria dos educadores de infância. No entanto, no modelo Reggio Emília o Trabalho por Projecto tem características únicas, resulta da integração da comunidade envolvente como dinamizadora dos projectos. Estes surgem de contextos de investigação e de experiências em grupo, no seu planeamento elaboram-se os objectivos gerais, formulam-se várias hipóteses, definem-se objectivos flexíveis e adaptados aos interesses e às necessidades das crianças.

2.4.3 Currículo High-Scope

O currículo High-Scope alicerça-se num diafragma simples intitulado “Roda da Aprendizagem” que ilustra os seguintes princípios curriculares: a aprendizagem pela acção; a interacção adulto-criança; o ambiente de aprendizagem; a rotina diária e a avaliação. O currículo High-Scope dá grande importância ao planeamento da organização das salas e à selecção de materiais adequados, o ambiente de aprendizagem activa dá às crianças azo a escolhas e decisões e, segundo Formosinho (1998), “o currículo High-Scope não acredita em actividades pré-estruturadas como processo de aprendizagem para a criança pequena” (p. 70).

A abordagem defendida pelo respectivo currículo, relativamente ao ensino e à aprendizagem, incide nas observações e nos trabalhos realizados junto das crianças, dos educadores e das famílias. O currículo High-Scope definiu 58 experiências-chave que “descrevem aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo, e os tipos de experiências que são importantes para o seu desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 454).

Os defensores do currículo High-Scope estabelecem que as crianças aprendem mais através do seu envolvimento com as pessoas e os materiais existentes nas diferentes áreas de interesse. Na verdade

o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo. Com esta colaboração do adulto, a criança por si renova o seu empenhamento activo e individual com a situação ou com o problema (...) o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento (Formosinho, 1998, p. 73).

A organização das salas de educação pré-escolar não têm um modelo exemplar, não têm uma organização fixa desde o início do ano lectivo até ao seu término e, como adianta Formosinho (1998), “é o desenrolar do jogo educativo que vai requerer a sua organização e reorganização” (p. 68).

Os educadores dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesses específicos (área da carpintaria; a área das actividades artísticas onde podem pintar, desenhar, fazer colagens; a área da dramatização, entre outras). Estas diferentes áreas contêm materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher para depois usarem conforme o que tinham planeado, para levar a cabo as suas brincadeiras e jogos. Quando a criança termina a tarefa, arruma devidamente os materiais que utilizou, todos os materiais encontram-se em caixas transparentes acessíveis às crianças e estão etiquetadas com o respectivo símbolo do que lá contém (*idem*, p. 68).

2.4.4 Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM), segundo Niza (1998), “assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para o modelo de cooperação educativa nas escolas” (p. 139).

O MEM resulta de uma associação de profissionais de educação que se propuseram construir, através da acção dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar. Na óptica de Niza (1998) a “partir da sua constituição, o trabalho teórico e prático desenvolvido em Portugal foi operando a deslocação de uma ‘Pedagogia Freinet’ para um modelo contextualizado teoricamente pela reflexão dos professores portugueses que o vêm desenvolvendo” (p. 139).

O MEM, como estrutura cooperativa de desenvolvimento profissional num contexto de socialização, desenvolve várias actividades, essencialmente, práticas como Grupos de Trabalho Cooperativo, Sábados Pedagógicos, Jornadas Pedagógicas, Encontros Nacionais, Congresso Anual, Centro de Recursos Educativos, Cursos de Iniciação e Aprofundamento ao Modelo de Educação Escolar e Publicações para a divulgação da sua história e da sua cultura.

O MEM dá importância às técnicas pedagógicas de Freinet, em que a educação assenta na qualidade da organização participada, de modo a permitir na criança um clima livre de expressão, onde a interrogação é uma constante no dia-a-dia das crianças, onde valoriza-se as suas experiências, as suas opiniões e ideias de igual modo. E, segundo Niza (1998),

uma primeira condição em que se fundamenta a dinâmica social da actividade educativa no jardim-de-infância, no modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa, é a da constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural (p. 146).

Numa vivência democrática, em que a justiça, a solidariedade e a responsabilidade são sustentáculos da organização do trabalho e do exercício do poder, educadores e educandos responsabilizam-se pelo planeamento das actividades curriculares, existe uma interajuda e uma participação na avaliação do trabalho realizado, ou seja, preconiza-se a pedagogia da cooperação educativa. E, de acordo com Niza (1998), “a escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (p. 141).

O MEM é considerado uma comunidade de partilha de experiências que tem como princípios formativos a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução colaborativa da cultura. O MEM é sinónimo de uma prática partilhada com sentido social e, como refere Niza (1998),

é por isso que os educadores que sustentam este sistema de educação pré-escolar se assumem como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica. Mantém e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada (p. 155).

As crianças participam activamente na tomada de decisões e têm responsabilidades na distribuição de tarefas necessárias à dinâmica do grupo, assim como outras responsabilidades, como por exemplo, a elaboração de regras e normas, a participação na resolução de situações

de conflitos, a marcação e verificação de presenças. Faz parte da dinâmica do grupo, também, a participação das crianças no planeamento e na avaliação das actividades, de modo a tomarem consciência do que foi feito e a avaliar os resultados das actividades realizadas.

O MEM valoriza a interacção com a comunidade e aposta na forte articulação com as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade para que vários dos seus elementos se assumam como fonte de conhecimentos e de formação para o pré-escolar. A família e a comunidade são convidadas a participar nas sessões de animação semanais e nas diversas actividades que de acordo com Niza (1998),

conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve (p. 156).

2.4.5 Metodologia Tradicional

Na metodologia tradicional a prática pedagógica do educador assenta em actividades predefinidas e dirigidas, recorrendo muitas vezes à utilização de fichas baseadas nos pressupostos da aprendizagem tradicional. Carvalho e Diogo (2001) consideram esta prática como um modelo de intervenção didáctica centrada nos objectivos, ou seja, o educador na planificação define com exactidão os objectivos finais da aprendizagem em termos de resultados esperados e planeia as estratégias a apresentar às crianças.

Nesta prática pedagógica as actividades são dirigidas pelo educador tratando-se de processos habitualmente designados por centros de interesse que, na concepção original proposta por Decroly, correspondem a assuntos que se consideram importantes para a vida humana e social, a habitação, a alimentação, etc. Estes temas são propostos pelo educador que, por sua vez, decide e orienta, de forma sistemática, o conjunto de actividades relacionadas com os temas a abordar, havendo pouca ou nenhuma ocasião para integrar as propostas e curiosidades das crianças. Para Portugal (2008) nesta metodologia o currículo é concebido, independentemente dos interesses das crianças, na perspectiva de intervenção focalizada na tarefa, ou seja, existe uma grande preocupação com as actividades oferecidas e dirigidas pelo adulto.

A planificação do educador incide em temas de vida que partem de acontecimentos da vida social e permitem desenvolver um conjunto de actividades com maior ou menor sentido para as crianças, apostando em efemérides. O Natal, o Carnaval, a Páscoa, as Estações do

Ano, o Dia do Pai, o Dia da Mãe, o Dia da Criança, os Santos Populares constituem alguns exemplos desses temas que são abordados na planificação do educador. Neste caso é o educador que decide e propõe o tema e as actividades que as crianças devem realizar, tentando suscitar “forçadamente” a sua curiosidade e não lhes garantindo um real poder de decisão (Katz et al., 1998).

Neste âmbito, nas práticas pedagógicas tradicionais a planificação do educador é feita de acordo com as temáticas predefinidas no Projecto Curricular de Turma, de forma a oferecer às crianças a mesma actividade para todas, não se verificando a diferenciação pedagógica de acordo com as necessidades de cada criança.

Nesta metodologia a existência de um plano curricular, segundo Helm e Katz (citados em Formosinho & Azevedo, 2002), com unidades e sub-unidades caracterizam as aprendizagens da seguinte forma: a extensão das experiências de aprendizagem é predeterminada; os temas são determinados pelo currículo e pelo educador e podem ser, ou não, do interesse das crianças; o educador planifica previamente, apresenta os temas, desenha e prepara as experiências de aprendizagem; o educador define os objectivos gerais e os específicos baseados nas metas do currículo; o conhecimento é adquirido através de experiências planificadas pelo educador; os recursos materiais são providenciados pelo educador e as crianças pouco ou nada podem contribuir; os temas são introduzidos em tempos específicos determinados pelo educador ou podem ser integrados em várias áreas de conteúdo e ocupam uma parte do dia; as actividades são planificadas pelo educador, para a aprendizagem de conceitos específicos; a representação está relacionada com as actividades específicas e as actividades de representação são usadas repetidamente.

2.5 O Espaço e os Materiais na Educação Pré-escolar

A organização do espaço, nas salas de educação pré-escolar, reflecte as intenções educativas do educador e as suas opções didáctico-pedagógicas. Formosinho et al. (1996), adiantam que as áreas organizadas com “materiais visíveis, acessíveis, variados e interessantes, convidam ao uso e convidam à fala da criança com outra criança, à fala da criança com o adulto, à fala dentro dos pequenos grupos ou no grupo todo” (p. 58).

Os contextos educativos devem estar adequados à promoção das aprendizagens significativas e ao desenvolvimento global das crianças, que neles vão passar grande parte do seu tempo. Arends (1995) afirma que a maneira como o “espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os professores não controlem a

quantidade de espaço disponível têm a considerável liberdade de acção no que diz respeito à sua gestão” (p. 85).

Partindo das diferentes concepções sobre a organização dos espaços e dos materiais, das salas de educação pré-escolar, existe um consenso relativamente à sua designação e à sua funcionalidade. As áreas de actividades são organizadas seguindo as linhas de acção das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, assim como os diferentes modelos curriculares.

Assim, “área” é um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências a proporcionar às crianças. As áreas de actividades pressupõem a realização de actividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia e a sua acção nestas áreas deve promover a descoberta e as relações com outras crianças e com os objectos, num processo de aprendizagem que implica pensar e compreender.

A organização do ambiente educativo na relação com o meio envolvente constitui um suporte de desenvolvimento curricular e este processo articulado permite atingir o objectivo de atravessar toda a educação pré-escolar, de despertar a curiosidade e o espírito crítico da criança. Kishimoto (1994) sublinha que “a organização de espaços adequados para estimular brincadeiras constitui hoje uma das preocupações da maioria dos educadores e dos profissionais de instituições infantis” (p. 20).

A criação de ambientes propícios às actividades pedagógicas através do jogo, em contexto pré-escolar, permite ao educador enriquecer as actividades, promovendo novas situações que tornem o jogo mais rico e interessante para as crianças, aumentando as suas possibilidades de aprendizagem. O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades a realizar é também uma condição de autonomia da criança e do grupo. Segundo Silva (2002),

os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma com estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interroge sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (p. 37).

Desta forma, planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. Como adiantam Moreira e Oliveira (2003) o educador tem

um papel fundamental em todo o processo educativo que se reflecte em diversos níveis, na escolha das actividades e modos de exploração, na criação de ambientes que estimulem a curiosidade e a disposição da criança para experimentar, na organização dos espaços educativos bem como nas relações que o jardim de infância tem com os pais (pp. 183-184).

A existência de um espaço convidativo e dividido em áreas de actividades com variedade de materiais, além de promoverem o desenvolvimento da criança, promoverem o interesse da criança, permite à criança manipular, explorar, descobrir, classificar e usar. Para Pessanha (2003) os educadores que trabalham em espaços pedagógicos cuidadosamente organizados e equipados revelam-se mais disponíveis, amigáveis e sensíveis em relação às crianças, capazes de dialogar com as crianças e participar mais intensamente. Também, Morgado (2004) reforça a ideia de que uma utilização adequada do espaço disponível parece constituir um contributo importante para o trabalho educativo reflectindo-se não só no processo de aprendizagem como na qualidade do ambiente onde decorre a aprendizagem.

O processo de aprendizagem implica que as crianças compreendam a organização do espaço e como pode e deve ser utilizado. Neste sentido é necessário cooperar com as crianças, num processo de co-responsabilização, para que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. A participação activa das crianças, na gestão dos espaços, promove responsabilidade e um ambiente favorável à aprendizagem, como refere Morgado (2004) “uma eficaz gestão e utilização de materiais e recursos dependerá significativamente da capacidade ou disponibilidade do professor para conjugar adequadamente estes diferentes factores ao decidir sobre os materiais e recursos a utilizar” (p. 93).

O espaço educativo e a sua correcta organização é fundamental e que Teets (citado em Spodek & Brown, 2002) sugere alguns critérios para uma boa organização da sala de actividades: os percursos devem ser claros e desobstruídos; não deve haver proximidade entre actividades incompatíveis; os materiais devem estar dispostos de maneira a facilitar a sua selecção e o uso pelas crianças e evitar a sensação de um espaço apinhado de objectos.

Numa perspectiva mais ampla a organização do meio ambiente, como factor de optimização de situações de aprendizagem, depende do educador, a quem cabe aproveitar e rentabilizar as potencialidades individuais, do meio e da comunidade educativa, incrementando a participação desta, nomeadamente, dos pais como vector essencial desta realidade e para atingir os objectivos o “educador sensato usa o ambiente para atingir esses objectivos” (Dempsey & Frost, 2002, p. 688).

Perante o exposto o acesso aos jogos e a sua organização, nas diferentes áreas de actividades, deve ter em conta a idade das crianças, sendo a sua utilização coordenada pelo adulto. Dempsey e Frost (2002) consideram que a sala deve possuir uma configuração visual e

espacial propícia à criatividade e ao desenvolvimento das crianças, promovendo assim o sucesso e o autoconceito da criança. Também, Silva (2002) adianta que a “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p. 38).

A organização do espaço, nas salas de educação pré-escolar, com materiais de aprendizagem, proporciona à criança uma aprendizagem efectiva e permite lançar desafios educacionais que o currículo preconiza, Zabalza (1998) adianta que “um importante contributo do espaço utilizado como instrumento educativo na escola infantil consiste no facto de se converter num elemento de continuidade entre os diferentes momentos, conteúdos, experiências, etc. a desenvolver na aula” (p. 123). É fundamental que os materiais sejam interessantes para as crianças, sejam diversos, mutáveis, organizados e guardados de forma visível e acessível. Devem estar estruturados em áreas de interesse bem identificados e flexíveis para que a criança possa usá-los de maneiras diferentes, descobrindo diversas alternativas em explorá-los e jogar.

Resumidamente, a organização das áreas de actividades, com materiais adequados ao desenvolvimento e à cultura da criança, valoriza a experimentação, a reflexão, a autonomia e a cooperação, promovendo, assim, o desenvolvimento, cognitivo, socioafectivo, moral e o motor, a partir da base experimental da criança, onde as interacções sociais se desenrolam no mundo físico dos objectos. Para Dempsey e Frost (2002) “o equipamento lúdico e os materiais lúdicos podem ser para as crianças recursos mais importantes do que o espaço durante as suas actividades lúdicas” (p. 698).

A organização do espaço, das salas de educação pré-escolar, deve proporcionar um conjunto de experiências enriquecedoras e motivadoras para um crescimento rico e harmonioso, equilibrado e global de cada criança, individualmente ou em grupo, factores que reflectem o trabalho do educador que de acordo com Zabalza (1998) “quando entramos numa sala e vemos como está organizada, fazemos de imediato uma ideia de como trabalha aquele educador, de como vê e entende o trabalho na escola infantil”, ou seja, “diz-me como tens organizada a sala e eu dir-te-ei que tipo de professor és” (p. 124).

2.6 Valores e o Jogo na Educação Pré-escolar

Os valores não se ‘ensinam’ mas vivem-se na acção conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir. A educação para os valores acontece num processo pessoal e social de procura do bem próprio e do bem colectivo (Silva, 2002).

As lições de moral de natureza endoutrinadora, cujo objectivo não seja a assimilação racional e voluntária de valores, não respeita os direitos da criança e não promove uma aprendizagem holística da criança com efeitos duradouros. Ora, doutrinar não é a forma mais eficaz, porque apenas produz efeitos a curto prazo e sob pressão e não é desejável porque uma sociedade democrática pressupõe a coexistência de pontos de vista diferentes. Em vez disso, os valores devem ser apropriados através de processos de descoberta, da discussão e da análise e, sobretudo, da participação em situações onde se tem algum poder de decisão (Marques, 1986).

A educação pré-escolar tem um papel privilegiado no processo de desenvolvimento nas atitudes e nos valores na criança para uma cidadania activa. Espera-se que a educação pré-escolar, conjuntamente com a família, ajude a criança a assimilar valores de solidariedade, de partilha, de justiça, de verdade, de tolerância, de respeito por si e pelos outros, de respeito pela diferença e pelo bem comum. Neste processo o jogo pode ter um papel importante e como refere Ortiz (2005) através do jogo “a criança aprende normas de comportamentos para crescer e aprender a viver na sociedade de forma integral” (p. 27).

A actual sociedade reveste-se de um carácter multicultural e o conceito de cidadania é cada vez mais global. A globalização e o progresso têm acentuado, por um lado, as desigualdades, por outro lado, abrem caminho para uma cultura da diferença e da diversidade e neste sentido a escola tem um papel preponderante na construção de relações interpessoais mais solidárias e cívicas. Para tal, torna-se necessário que todos os intervenientes no processo de ensino tenham uma atitude de compromisso com as suas práticas e estratégias pedagógicas em prol de uma educação para a cidadania activa, consciente e responsável. Aliás, como defende Urra (2007) ao afirmar que se deve educar

na honra, na palavra que é dada deve ser cumprida, na fidelidade, na verdadeira amizade, na dignidade, no domínio de si mesmo. A interiorização de regras, valores e juízos morais é uma parte importante no desenvolvimento individual, social e moral (p. 132).

Neste âmbito, o papel do educador torna-se crucial, pois deverá ser o primeiro a afirmar-se como mediador cultural, promotor de convivência e diálogo, criador de espaços e práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia individual e reflexão crítica, responsáveis por um clima de diálogo, de dignidade e de respeito. O educador pode afirmar-se como efectivo formador de cidadãos livres, conscientes dos seus direitos e deveres e responsáveis pelas suas próprias decisões, recorrendo ao jogo como uma ferramenta promotora dessa aprendizagem. O jogo para Ortiz (2005) “promove habilidades sociais ajuda a canalizar, reduzir ou processar condutas agressivas, aumenta a auto-estima” (p. 28).

Cabe ao educador apoiar, ajudar cada criança a ser protagonista e construtora das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento pessoal e social de maneira a prepará-la para as etapas que se seguem na sua vida. O educador deve ter presente o conceito de “educação ao longo da vida” e inspirar-se nos quatro pilares do relatório Delors para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Nas sociedades democráticas, o papel da escola, no sentido mais lato, é ensinar os alunos a pensar e a ganhar competências e autonomia para serem cidadãos livres e activos. Um público informado é a pedra angular de qualquer definição de democracia, sem o qual os cidadãos continuarão a viver no preconceito, na ignorância e no individualismo (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A educação pré-escolar deve ser o motor de arranque para favorecer o sentimento de identidade cultural e de cidadania num mundo global, favorecendo o pluralismo em todos os sentidos e potenciando o respeito pelos outros. O educador pode abordar conteúdos desta natureza recorrendo ao jogo, permitindo que a criança aprenda valores individuais como a responsabilidade, a sinceridade e a confiança juntamente com valores colectivos como a colaboração, a tolerância, a partilha, a solidariedade e o espírito de grupo.

As crianças passam muito tempo na escola o que lhes permite jogar em pares ou em grupo, através do jogo elas partilham fantasias, experiências e aprendem a solucionar conflitos. A exploração do jogo, nas áreas de actividades, contribui para a aquisição de valores morais, tais como, a cooperação, a partilha e o respeito pelo outro e, para Kamii (2003), o desenvolvimento como objectivo pedagógico é a única maneira pela qual os indivíduos se tornam inteligentes autónomos, mentalmente sãos e possuindo um senso moral.

O jogo pode gerar um ambiente onde as crianças aceitam as diferenças uns dos outros, respeitam as outras crianças e os seus espaços, se tornam mais solidárias, um ambiente onde possam aprender a trabalhar e a partilhar no grupo, adquirir e aprender os valores importantes para o seu crescimento como cidadãos. Nas actividades desenvolvidas com jogos as crianças são convidadas a interagirem umas com as outras, aprenderem as regras, a cooperar e a serem

solidárias. Desta forma, o jogo ao estar presente nas diferentes áreas de actividades, de uma forma indirecta e directa, promove valores nas crianças, quando estas jogam individualmente ou em grupo. E, visto por outro prisma, Masdevall, Costa e Paretas (2003) afirmam que "os valores respondem às próprias necessidades e motivações, assim como às exigências sociais e institucionais" (p. 48).

Através dos jogos as crianças tornam-se cooperantes, amáveis, respeitosas da verdade e, de acordo com Ortiz (2005), "o jogo fomenta a capacidade para a elaboração de normas da infância à vida adulta. A criança cresce aprendendo hábitos de convivência necessários para viver em sociedade" (p. 27). O jogo transmite e potencia valores através dos quais as crianças aprendem a estabelecer atitudes e relações positivas umas com as outras e, neste âmbito, Katz e McClellan (citados em Formosinho et al., 1996) defendem que é importante difundir jogos que vão ao encontro dos valores de igualdade, de participação, de empatia e de cooperação.

Também, quando os jogos são praticados de forma flexível e o educador adapta-os às necessidades que surgem à medida que o jogo se desenvolve naturalmente, promovendo novas regras ou a modificação das que existem. A intervenção do educador permite um alargamento das aprendizagens através de sugestões que ampliam as propostas das crianças e criam novas situações de comunicação, dando-lhes a possibilidades de contestar regras, respeitar o outro e esperar a sua vez de participar. Logo, na interacção com o outro, experimentam diferentes papéis, resolvem determinadas situações o que lhes permite ganhar autonomia, confiança e auto-estima. A observação das crianças durante o jogar e o brincar, como Portugal (2008) assegura, permite inferir porque é que o jogar/brincar pode ser um meio de aprendizagem extremamente poderoso. A forma entusiástica e concentrada como as crianças envolvem-se nestas actividades indica o valor altamente desenvolvimental destas experiências. Quando as crianças jogam e brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo.

Assim, o educador tem de ter disponibilidade para ouvir, privilegiar metodologias de trabalho que gerem na criança o gosto por aprender a aprender, em que o jogo é um excelente veículo para que isto aconteça. Cabe-lhe procurar formas negociadas de resolução de conflitos, educando desta forma as crianças para práticas imbuídas de valores. Estes são os ingredientes importantes para o aumento da auto-estima e para uma aprendizagem duradoura e eficaz. Compete ao educador esforçar-se para educar futuros cidadãos numa sociedade democrática, num mundo em rápida mutação em que a globalização coloca novos desafios.

2.7 Prática Pedagógica do Educador e o Jogo

A prática pedagógica dos educadores, devido à natureza da educação pré-escolar, exige dos seus profissionais a elaboração de um currículo ajustado às necessidades do meio e às orientações gerais definidas por Lei.

O Decreto-Lei nº 241/01, de 30 de Agosto, refere que a orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas, nos termos do nº 2 do Artigo 30º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), pelos educadores de infância. Este Decreto, no anexo nº 1, ponto II, estabelece que na “educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo”. E, no âmbito da organização do ambiente educativo, o educador tem a responsabilidade de planificar e “organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” e diversificadas.

O perfil do educador de infância está definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, o educador deve possuir conhecimentos científicos-pedagógicos e saber pô-los em prática, tendo em conta o ambiente educativo, os pré-requisitos e as necessidades das crianças. O educador na planificação da sua acção educativa deve ter presente os princípios gerais da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que alerta para o facto de a educação pré-escolar ser a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família e deve ter, também, em consideração as exigências dos tempos de hoje e que para Morgado e Ferreira (2006),

vivemos numa época em que as sociedades se transfiguram a um ritmo vertiginoso, com consequências tanto ao nível dos distintos quadrantes que as configuram onde os desafios de renovação e melhoria são constantes, como ao nível pessoal, exigindo-se para o cidadão do século XXI uma educação/formação que o prepare para poder integrar-se numa realidade que muda continuamente e se torna cada vez mais complexa. A aprendizagem e a formação ao longo da vida passaram a ser consideradas inequívocas necessidades do nosso tempo (p. 61).

Neste contexto, o educador como agente de desenvolvimento pessoal e interpessoal deve ter em conta as exigências e a importância da sua prática pedagógica. O educador deve estabelecer com clareza os objectivos a atingir, organizando o ambiente educativo, observando as crianças, em pequenos grupos e no grande grupo, com vista a uma planificação adequada ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Deve trabalhar em equipa, envolvendo todos os agentes de ensino e a comunidade educativa, ser reflexivo, flexível, crítico e inovar, na busca de novos caminhos que favoreçam a aprendizagem,

visando a qualidade das suas acções pedagógicas em todas as suas dimensões científica técnica, humana e cultural e política. O educador deve estar consciente da dimensão e do alcance da sua acção sobre as crianças e como realça Hohmann e Weikart (2003), “o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (p. 65).

Para que a acção pedagógica do educador seja coerente, progressiva e não caia na rotina, é indispensável um profundo conhecimento do meio que ajudará a compreender a criança, a maneira como o seu ambiente influi no seu desenvolvimento e nos seus costumes.

O êxito da acção pedagógica do educador depende das dimensões acima referidas e, particularmente, do conhecimento sobre o seu grupo de crianças, dos seus interesses, das suas necessidades e do seu nível de desenvolvimento. Neste sentido, Silva (2002) diz que “a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender” (p. 93).

“*Ajuda-me para fazer isto sozinho*”, uma expressão muito utilizada na pedagogia de Maria Montessori que diz tudo sobre quando e como devem intervir os educadores, quer nos jogos, quer nas brincadeiras das crianças e em todas as suas actividades. O educador deve valorizar, reforçar, ampliar e estimular experiências que permitam aprendizagens simples que se vão complexificando ao longo dos ciclos de aprendizagem das crianças.

As opções de natureza estratégica e metodológica, assumidas pelo educador, podem alicerçar-se em alguns referências de modo a contribuir para balizar e regular essas opções e conferir-lhes mais objectividade. Nesta óptica, Morgado (2001) sugere estratégias que podem ser ponderadas nas práticas pedagógicas dos educadores, como por exemplo o “respeito e valorização das diferenças individuais bem como da individualização dos próprios ritmos de aprendizagem”, a “valorização das experiências escolares e não escolares anteriores”, a “consideração dos interesses, motivações e necessidades individuais”, a “promoção das interacções e das trocas de experiências e saberes”, a “promoção da autonomia, da iniciativa individual e da participação nas responsabilidades da escola”, a “valorização das aquisições e das produções dos alunos”, a “definição de um clima favorável aos processos de desenvolvimento pessoal e social” e a “assunção de expectativas positivas face ao desempenho dos alunos e o seu próprio desempenho” (p. 46).

Na senda das estratégias acima referidas, o educador pode criar o ambiente e as condições necessárias para o desenvolvimento das crianças, quer sejam em actividades planificadas, quer não sejam. Assim, uma observação atenta do meio pode indicar ao

educador pistas para enriquecer a actividade desenvolvida, introduzindo novas situações que tornem o jogo mais rico e interessante para as crianças, aumentando as suas possibilidades de aprendizagem. Por outro lado, a avaliação da prática educativa é fundamental, pois implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa na educação pré-escolar, tendo em conta o processo de ensino-aprendizagem das crianças. O educador deve estar atento quando as crianças jogam nas áreas de actividades, apoiando-as, incentivando-as, questionando-as e que a sua presença garanta a consolidação das suas aprendizagens dia-a-dia.

Através do jogo as crianças podem desenvolver competências sociais, podem ter oportunidades para conversar, trabalhar e jogar umas com as outras, nas diferentes áreas de actividades. Neste âmbito, o educador deve criar as condições para promover uma relação fluida e significativa de acordo com as potencialidades de cada criança, Sebarroja (2001) defende que “a tarefa de orientação e acompanhamento para familiarizar o aluno com a aprendizagem e descobrir o seu sentido está muito presente nas pedagogias diferenciadas” (p. 128).

Ao educador compete valorizar as actividades das crianças, aumentando as suas capacidades de aprendizagem e estimular a sua imaginação e a sua criatividade, ou seja, cabe aos educadores a supervisão pedagógica, o acompanhamento e a avaliação da execução das actividades, enquanto as crianças jogam. Neste contexto Leavers (citado em Kishimoto, 2002) propõe uma escala para avaliar o envolvimento da criança, nas suas brincadeiras e nos seus jogos, em 10 princípios:

1º) repartir o espaço da classe em cantos atractivos; 2º) controlar equipamentos de cantos e substituir os materiais pouco interessantes pelos mais interessantes; 3º) introduzir novos materiais e actividades não-convencionais; 4º) observar as crianças, sondar os seus interesses, conceber e oferecer actividades relacionadas; 5º) sustentar as actividades por meio de impulsos estimulantes e intervenções enriquecedoras; 6º) estimular a iniciativa das crianças e sustentar por meio de regras e acordos; 7º) examinar sua relação com cada criança e das crianças entre si e procurar melhorá-las; 8º) oferecer actividades que auxiliem as crianças a explorar o mundo dos sentimentos, valores e experiências; 9º) reconhecer as crianças que têm problemas socioemocionais e ajudar por meio de intervenções que resultem em seu bem-estar; 10º) reconhecer as crianças que têm necessidades particulares no plano desenvolvimento e ajudá-las por meio de intervenções que visem aumentar a sua implicação nos domínios ameaçados (p. 187).

Como foi referido, o currículo na educação pré-escolar é da competência do educador e é fundamental que o conceba e o desenvolva tendo como linhas orientadoras os documentos oficiais, não esquecendo a intencionalidade educativa que um plano curricular acarreta na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. A elaboração do plano curricular pressupõe que o educador seja capaz de responder adequadamente não só à diversidade do grupo de

crianças, mas também que seja um profundo conhecedor das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e utilize estratégias que fundamentem o desenvolvimento do currículo nos processos de ensino e aprendizagem das crianças. Para Siraj-Blatchford (2004) parece ser importante que os docentes que trabalham com o fim de obterem um currículo de qualidade persigam

um entendimento comum de: conhecimento do currículo; aprendizagem activa através da ‘colocação de andaimes’ e do jogo; oportunidades iguais; parcerias com a família e a comunidade; educadores/pessoas-chave; interações com adultos e entre pares; avaliação, observação e manutenção de registos; desenvolvimento dos docentes; factores ambientes (limitações dos recursos); equipas multidisciplinares; assuntos de gestão (p. 10).

O jogo é uma ferramenta pedagógica que promove o desenvolvimento global da criança, neste sentido Whachs (citado em Dempsey & Frost, 2002) considera que “em virtude de o jogo incentivar o desenvolvimento das crianças, os educadores procuram actualmente maneiras de promover o jogo nos contextos educativos” (p. 687), deste modo, pensando nos contextos formais e nas lacunas da educação, Portugal (2008) e Bennett (citado em Portugal, 2008), dizem existir muitos exemplos de práticas pedagógicas inadequadas que podem ser observadas em contextos educativos, insuficientes ou inadequadas interações com as crianças; pouca valorização das aprendizagens realizadas entre as crianças; dificuldades na gestão de grupos; insucesso na provisão e renovação de ambientes de aprendizagem estimulantes e promotores de autonomia.

Neste campo de acção a intencionalidade da prática educativa do educador é expressa pelo tipo de intervenção que se realiza junto das crianças. Esta deve realizar-se em função de várias etapas que estão ligadas entre si, sucedendo-se, deste modo, umas às outras. A intencionalidade educativa como afirma Silva (2002)

possibilita ao educador saber se o processo educativo contribui para o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, saber se a frequência da educação pré-escolar teve, de facto, influência nas crianças. Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos. Este processo reflectido define a intencionalidade educativa que caracteriza a actividade do educador (p. 94).

A sucessão de cada dia tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa e intencionalmente planeada pelo educador e é conhecida pelas crianças e que, por sua vez, sabem o que podem fazer nos vários momentos do dia e prever a sua sucessão. Nem todos os dias são iguais, nas salas de educação pré-escolar, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual (Silva, 2002).

O planeamento das actividades realizadas deve basear-se nas observações e nos registos feitos pelos educadores sobre os interesses especiais e os progressos no desenvolvimento de

cada criança. A planificação do educador deve partir dos registos das crianças para atender às especificidades das crianças, tal como adianta Silva (2002)

planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (p. 26).

Neste âmbito as actividades planificadas pelo educador devem promover situações de aprendizagem suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e estimular cada criança de forma integrada e flexível e promover aprendizagens nos vários domínios curriculares. E, que segundo Arends (1995), “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas” (p. 44). O autor refere, ainda, que

tanto a teoria como o bom senso sugerem que a planificação de qualquer tipo de actividade melhora os seus resultados. A investigação também aponta para o facto de que o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades não direccionados (p. 46).

As actividades e os materiais pedagógicos devem ser reais e relevantes para a vida das crianças, por sua vez, os educadores devem facilitar o desenvolvimento das crianças com actividades e com materiais, que ampliem a aprendizagem, fazendo perguntas e sugestões que estimulem o pensamento das crianças.

O jogo pode ser utilizado como uma estratégia de aproximação educador-criança e entre as crianças, favorecendo as relações interpessoais. A utilização do jogo, nas salas de educação pré-escolar, ajuda a criança a organizar a clarificar o seu próprio pensamento, a ter mais atenção às ideias e às estratégias dos outros. O jogo é uma ferramenta pedagógica que tem uma linguagem universal nas estratégias de ensino-aprendizagem e como refere Neto (1995) “o processo de ensino-aprendizagem implica a definição de questões fundamentais que estão subjacentes ao seu sucesso” (p. 62). De acordo com autor para isto ocorrer, em primeiro lugar o, “educador deverá situar as actividades e conteúdos a desenvolver na classe”, em segundo lugar, “importa reflectir que crianças temos”, em terceiro lugar, é “essencial atribuir a máxima importância ao comportamento do educando em situação real de ensino” e, em quarto lugar, é essencial a definição de “um plano de intenções previsível para o que hipoteticamente pode acontecer em situações de interacção educativa” (p. 62).

A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permitem que as crianças, com maior facilidade, assimilem progressivamente conceitos e linguagens

mais abstractas. Os estudos de Azevedo, Van der Kooij e Neto (1997); Christie (1995, 1997); Pessanha (1997, 1994); Vukelich (1991); Smillansky (1968) têm demonstrado que a percentagem de crianças que foram estimuladas a partir de contextos lúdicos obtêm maior sucesso e adaptação escolar de acordo com os objectivos pedagógicos perseguidos (Neto, s.d.).

Deste modo o educador na abordagem do jogo, nas áreas de actividades, deve alicerçar-se em estratégias diversificadas, cabe-lhe como refere Portugal (2008)

envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, que sentidos dão às actividades. Este papel em que o adulto, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo, e garante aprendizagens, requer a mais alta competência do educador (p. 65).

Para que isso aconteça, o educador tem de compreender que não basta explorar o jogo só nas diferentes áreas de actividades é necessário que o jogo tenha verdadeiramente o seu papel pedagógico e, como refere Pessanha (2003), o educador deve pensar nos aproveitamentos pedagógicos, de forma a motivar as crianças na exploração dos jogos. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem, através da exploração do jogo, acontece quando o educador promove estratégias diversificadas e significativas para o potencializar nas salas de educação pré-escolar.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

3. INTRODUÇÃO

Neste Capítulo define-se o plano metodológico da investigação, no qual desenvolve-se e justifica-se os procedimentos metodológicos adoptados, considerando o problema, as questões e os objectivos da investigação, apresentados no Capítulo I.

Assim, as opções metodológicas assentem numa investigação de natureza descritiva, com dois níveis distintos mas complementares no cômputo do estudo. Num primeiro considera-se um estudo de caso que, através da observação da prática de duas educadoras de infância, procura-se compreender e aprofundar o tema subjacente à problemática do estudo, nomeadamente, sobre como é potencializado o jogo no desenvolvimento criança, nas áreas de actividades, na educação pré-escolar. E, num outro nível, recorre-se à recolha de dados através de inquérito por questionário num universo mais amplo para complementar os dados decorrentes da observação e dar mais sustentabilidade às respostas das questões de investigação.

Neste Capítulo apresenta-se, também, a justificação e a descrição do contexto de estudo e a caracterização das duas escolas a observar, com práticas pedagógicas diferentes e que constituíram o caso em estudo, apresenta-se os métodos de recolha de dados, a construção e pilotagem dos instrumentos, a caracterização dos participantes e os procedimentos.

3.1 Opções Metodológicas

As investigações em ciências sociais podem, geralmente, ser classificadas, em “metodologias quantitativas” que estão mais associadas ao tradicional paradigma “positivista que procura encontrar relações de causa-efeito entre fenómenos e que privilegia” métodos de investigação de natureza experimental e, por outro lado, as “metodologias qualitativas” que estão mais associadas ao “paradigma interpretativo” (Esteves, 2006, p. 105). Na realização deste estudo, adoptou-se por uma metodologia de natureza qualitativa que, segundo a autora, trata-se um de tipo de abordagem que tem tido, nas últimas décadas “um movimento crescentemente poderoso de afirmação (...) na abordagem e tratamento dos fenómenos educativos” (*idem*, p. 105).

A abordagem numa investigação qualitativa é complexa e “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Também, Matos e Carreira (1994) adiantam que, “ao investigador que utiliza uma abordagem qualitativa, coloca-se a questão de saber qual o quadro referência que orienta a sua pesquisa” (p. 21).

Neste contexto, a ordem metodológica desta investigação assenta no paradigma interpretativo/qualitativo e numa investigação de natureza descritiva que se afigura mais adequada às valências dos objectivos e das questões de investigação, neste sentido Carmo e Ferreira (2008), no âmbito da investigação descritiva, adiantam que este campo de

investigação implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. Inclui a recolha de dados para (...) responder a questões de investigação que lhe digam respeito. Este método de investigação procura compreender as etapas do estudo, definição do problema, revisão de literatura, formulação das questões de investigação, definição da população-alvo e escolha de técnicas de recolha de dados, determinação da dimensão da amostra, selecção das técnicas de amostragem (p. 231).

Na investigação descritiva cuja finalidade é a “compreensão dos fenómenos ou características de uma dada população” e no que diz respeito “aos traços metodológicos, este tipo de orientação pode comportar, ao nível da recolha de dados, tanto estratégias quantitativas como qualitativas” (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 27).

Neste estudo, os métodos de investigação incidem no estudo de caso que, através da observação, procura-se compreender e aprofundar o tema subjacente à problemática do estudo e, num outro nível, recorre-se à recolha de dados através de inquérito por questionário, numa população mais ampla, para complementar os dados decorrentes da observação e dar maior sustentabilidade aos resultados e às respostas das questões de investigação. Neste processo procura-se a informação junto de diversas fontes, seguindo os passos da metodologia de investigação em ciências da educação, de modo a aumentar a validade do estudo. Esta fase, segundo Ketele e Roegiers (1999), é uma etapa “decisiva para a definição de recolha de informações” e adiantam que a

recolha de informações pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes (p. 17).

A educação pré-escolar está inserida num amplo contexto educativo que exerce um papel preponderante no desenvolvimento global da criança. E, tendo em conta o problema de

investigação, importa limitar e focalizar o campo de investigação que incide nas concepções dos educadores de infância sobre as potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança e as suas práticas pedagógicas, nas áreas de actividades. O estudo de caso é um método de investigação que, segundo Ponte (1994), “pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, uma pessoa ou uma unidade social” (p. 3). Também, Sousa (2005) sublinha que o estudo de caso visa “essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação específica, que é o seu ambiente natural” (pp. 137-138).

Neste sentido, a presente investigação abarca o grupo de educadores de todas as Escolas Básicas do 1º Ciclo com Pré-escolar de um Concelho da Região Autónoma da Madeira, Câmara de Lobos, cuja abordagem se faz através de inquérito por questionário e, num nível mais focalizado, envolve dois casos, cujas práticas pedagógicas regem-se por orientações metodológicas diferentes: o Movimento da Escola Moderna e a Metodologia Tradicional. Nestes casos pretende-se, concretamente, estudar duas Salas de Pré-escolar em detalhe, com práticas curriculares diferentes visando as potencialidades do jogo, na educação pré-escolar.

A opção pelo estudo de caso tem a ver com a oportunidade que pode proporcionar para compreender em profundidade o problema em estudo, ou seja, este deve ser relevante, completo e evidenciar uma recolha de dados de forma a garantir a sua fiabilidade e validade. Segundo Merriam (citado em Bogdan & Biklen, 1994), um estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo de uma única fonte de documentos ou de acontecimentos específicos. Também, referindo-se ao estudo de caso e realçando a sua característica dinâmica, Ludke e André (1986) afirmam que a partir de um estudo de caso o investigador “pode desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões” (p. 23).

Nesta metodologia opta-se pelas técnicas de recolha de dados em função dos participantes e das suas interações e do ambiente de trabalho, explicadas de forma mais detalhada nos tópicos que se seguem e que, na linha de pensamento de Pacheco (2006), “dada a diversidade terminológica do campo da investigação, o investigador deve clarificar (...) o processo de recolha de dados, com destaque para as técnicas e para os instrumentos” (p. 21).

Nesta investigação, como já foi referido, as técnicas de recolha de dados são a observação e os inquéritos, em que, a observação discreta e estruturada serve para recolher dados nas duas salas seleccionadas e os inquéritos para recolher informações relativas às

concepções dos educadores de infância sobre as potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança e as suas práticas pedagógicas, nas áreas de actividades, em todas as Escolas Básicas do 1º Ciclo com Pré-escolar do Concelho de Câmara de Lobos. Além destas principais técnicas de recolha de dados, recorreu-se, também, à recolha documental, cujos dados servem para efeitos de contextualização das salas de Pré das escolas em análise.

Com esta estratégia de investigação pretende-se conjugar as diversas etapas da investigação de modo a que a recolha de dados, cuja informação, tratada e analisada, dê uma resposta fundamentada às questões de investigação levantadas tendo em consideração a problemática subjacente ao estudo. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa que se enquadra numa teoria de “baixo para cima” (em vez de “cima para baixo”), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas. Esta teoria é designada por Glaser e Strauss (citados em Bogdan & Biklen, 1994) a teoria fundamentada. Nesta estratégia a recolha de dados faz-se através de um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhe as informações.

3.2 Justificação e Descrição do Contexto do Estudo

Câmara de Lobos é um Concelho da Região Autónoma da Madeira, localizado na vertente sul da Região. Está delimitado a Este pelo Concelho do Funchal, a Oeste pelo Concelho da Ribeira Brava, a Norte pelos Concelhos de Santana e São Vicente e a Sul pelo Oceano Atlântico.

O Concelho é composto por 5 freguesias: Câmara de Lobos, Estreito de Câmara de Lobos, Jardim da Serra, Quinta Grande e Curral das Freiras, cuja população é cerca de 35969 residentes e tem uma população de 8075 crianças e jovens situados no grupo etário entre os 0 e 14 anos (DRE, 2007).

A opção por este Concelho deve-se com o facto de ser o segundo Concelho da Região Autónoma da Madeira que tem o maior número de Escolas de 1º Ciclo com Salas de Pré-escolar e apresenta um número significativo de participantes. Por outro lado, a escolha do Concelho de Câmara de Lobos prende-se, também, com a natureza e a dimensão do trabalho, envolvendo a participação das crianças, no âmbito do objecto de estudo da presente investigação, considerando que as condições sociodemográficas suscitem interesse e o facto de a investigadora ser conhecedora da realidade do Concelho, exerce a sua actividade profissional e é residente em Câmara de Lobos.

3.3 Caracterização das Escolas P e Q

A Escola P é fundada por um edifício pré-fabricado com 26 anos de existência, situada na Freguesia de Câmara de Lobos, funciona a tempo inteiro desde o ano lectivo 1995/96. A escola tem 180 alunos, 17 docentes, dos quais 4 são educadoras de infância.

O edifício é composto por 6 salas de aulas, 2 salas de Pré, 1 gabinete, 8 casas-de-banho, 1 cozinha, 1 campo de jogos, 1 área coberta, 1 recreio, 1 despensa e uma pequena arrecadação. O material existente na escola, na sua maioria, encontra-se bastante usado e degradado.

A Escola Q situa-se numa zona alta do Concelho, na Freguesia da Quinta Grande. A Escola Q foi construída no ano 2004 e, com novas instalações, está a funcionar a tempo inteiro. A escola tem 213 alunos e 27 docentes, dos quais 5 são educadoras de infância.

A escola possui instalações em boas condições de funcionamento, o espaço das salas é razoável e tem boa uma luminosidade natural. As salas de educação pré-escolar funcionam no 1º piso, o 1º Ciclo no 2º piso e as salas de Enriquecimento Curricular e a Administração estão no 3º piso.

3.4 Métodos de Recolha de Dados

Considerando as técnicas adoptadas e os objectivos da investigação, as grelhas de observação e os questionários são os instrumentos de eleição para a recolha de dados. Foram concebidos com o propósito de encontrar uma resposta às 3 questões de investigação: 1) Quais são as diferenças nas práticas pedagógicas dos educadores de infância na abordagem do jogo, nas áreas de actividades? 2) Qual a concepção dos educadores de infância acerca do jogo, no desenvolvimento da criança, na educação pré-escolar? 3) Como é explorado o jogo na educação pré-escolar? Estas questões, como já foi referido no Capítulo I, pretendem dar uma resposta ao problema de investigação que serve de mote a este estudo.

A recolha de dados através da observação directa é, nas palavras Quivy e Champenhoudt (2005), “aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (p. 164). Segundo Matos e Carreira (1994), “as observações são cruciais como técnica de recolha de dados em estudos de caso (...) A observação tem a seu favor, entre outras coisas, o facto de permitir registar comportamentos e acontecimentos à medida que estes vão acontecendo” (p. 35).

Neste estudo, estando perante dois tipos de práticas curriculares, com características e lógicas distintas, a grelha de observação, o registo de conversas informais com as educadoras do estudo, entre outras notas de campo, e a recolha documental foram importantes fontes de dados. E, segundo Bogdan e Biklen (1994) as grelhas de observação são, também, uma mais-valia na concretização das notas de campo, neste sentido o resultado bem-sucedido de um estudo de observação de uma investigação qualitativa baseia-se nas notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Também, Lukde e André (1986), dizem que as notas de campo devem ser feitas “quanto mais próximas do momento permitindo a maior acuidade” (p. 33), nesta óptica Bogdan e Biklen (1994) aferem ainda que, nas notas de campo, o investigador faz a descrição das pessoas, dos objectos, dos lugares dos acontecimentos, das actividades e das conversas. Neste sentido, como parte dessas notas, o investigador deve registar ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Quivy e Campenhoudt (2005) sustentam que “é necessário sublinhar que a escolha do instrumento de observação e a recolha dos dados devem inscrever-se no conjunto dos objectivos e do dispositivo metodológico da investigação” (p. 184).

Por outro lado, o questionário foi elaborado para recolher informações de todas as Escolas Básicas do 1º Ciclo com Pré-escolar do Concelho de modo a conhecer as concepções dos educadores de infância sobre as potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança e as suas práticas pedagógicas, nas áreas de actividades.

Nesta parte da investigação, a população a inquirir está dispersa nas diversas escolas do Concelho de Câmara de Lobos e o inquérito por questionário, além de nos dar a possibilidade de inquirir um grande número de educadoras, possibilita uma maior sistematização na recolha de dados e oferece uma maior segurança na fase de tratamento e análise dos dados. As respostas são dadas em função do contexto do questionário e evita-se, assim, que as “respostas individuais possam ser interpretadas isoladamente, fora do contexto previsto” (Quivy & Campenhoudt, 2005, pp. 184-185).

3.4.1 Observação

Quer a sua observação seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos (Bell, 2004, p.164).

A observação é considerada uma ferramenta de uso diário e é usada em vários contextos educacionais e de investigação. Para levar a bom termo uma observação Quivy e Campenhoudt (2005) levantam três questões “Observar o quê? Em quê? Como?”, perguntas muito úteis para orientar as diferentes fases do trabalho de investigação.

A observação ocupa um lugar privilegiado nas abordagens qualitativas de investigação, no âmbito das ciências da educação. Segundo os autores, Bogdan e Biklen (1994), Estrela (1986), Ketele e Roegiers (1999), a observação é a principal técnica da investigação qualitativa, na medida em que esta permite ao investigador recolher os dados *in loco*, permitindo-lhe uma maior aproximação do seu objecto de estudo.

Muitos problemas de investigação, direccionados à educação, requerem a observação directa. No entanto, os procedimentos de observação e os métodos de registo podem variar, em função das questões de investigação e dos seus objectivos. Esta ideia é reforçada por Simpson e Tuson (1997) ao considerarem que a escolha de técnicas de observação deve estar subjacente aos tipos de questões que se pretende abordar e ao tipo de fenómenos a observar em determinado contexto.

Tendo em consideração os objectivos da investigação a observação traz vantagens, porque permite observar, registar e compreender determinados padrões no contexto das duas salas de pré-escolar. Através da observação é possível produzir uma descrição que seja adequada à análise que se pretende realizar na investigação. As etapas observação-descrição-análise, nem sempre são lineares, mas compete à investigadora, através da observação estruturada obter dados para uma descrição satisfatória na fase da análise, tendo em conta os objectivos.

Na investigação a preocupação sobre validade do estudo deve estar sempre presente. Neste caso, tendo em conta os propósitos predefinidos, a observação é discreta e estruturada, obedece a um plano de observação previamente elaborado. A investigadora procura não se envolver nem participar no grupo a observar, havendo a preocupação em recolher os dados de forma rigorosa e neutra. Considerando as palavras de Ketele e Roegiers (1999), o “investigador deve, em todos os momentos, conciliar criatividade e rigor, adaptando-se continuamente ao contexto e à evolução da investigação e não perdendo de vista as exigências ditadas pelo seu quadro conceptual de referência” (p. 248). Também, Bogdan e Biklen (1994),

afirmam que os investigadores qualitativos estão “interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (p. 68).

A observação fez-se no período da actividade planificada pelas educadoras de infância e aquando da realização das actividades, nas diferentes áreas de actividades, nas duas salas. As observações foram feitas mediante os horários das educadoras e consoante a disponibilidade de horário da investigadora. Em relação ao período de recolha dos dados, as observações fizeram-se nos meses de Novembro, Dezembro e Janeiro de 2008/2009, na Sala Pré Q, e no mês de Novembro de 2008, na Sala Pré P, distribuídas da seguinte forma: 5 sessões para cada sala, que corresponde a 10 sessões de observação, num tempo total de 10 horas de observação.

Com os dados das observações nas duas Salas da Pré P e Q pretende-se tirar partido do maior número de informações focalizadas no objecto de estudo. Trata-se de uma acção que permite a obtenção de uma grande riqueza de dados, mas que exige muito da investigadora. Na óptica dos autores, Ketele e Roegiers (1999), a observação “será o resultado codificado do acto de observar seguido do acto de interpretar, o que pressupõe, para o investigador, a referência a um quadro teórico (referencial) (p. 26). Já para Tuckman (2005) o “aspecto mais crítico da observação ‘olhar’, tentando apreender tanto quanto for possível, sem influenciar aquilo para que está a olhar” (p. 524).

Nesta etapa da investigação, o papel da investigadora é não participante que, para Estrela (1986), a posição do investigador quando assume o papel de observador não participante é a “distanciação, pois, assenta no princípio da não interferência, ou seja, da não participação” (p. 49), ou seja, o investigador é o observador aceite, sem qualquer forma de participação.

3.4.1.1 Construção e Pilotagem das Grelhas de Observação

Na fase da avaliação da grelha de observação fez-se o reconhecimento prévio do meio e a respectiva pilotagem, com três deslocações *in loco* que podem ser consideradas pré-observações de modo a aumentar a fiabilidade do estudo. Para não interferir directa ou indirectamente na acção das educadoras e para garantir uma maior naturalidade nas suas actividades, as grelhas e os respectivos itens não foram dadas a conhecer às educadoras observadas de modo a aumentar a confiança e a verdade dos dados.

Todas as observações, nas duas Salas Pré P e Pré Q, fizeram-se com o recurso às mesmas técnicas e os mesmos instrumentos de recolha (grelha de observação). Trata-se de uma técnica que aumenta a fiabilidade da investigação que Esteves (2006) define como “fiabilidade intracodificador”, em que o mesmo investigador “em dois momentos diferentes de tempo classifica da mesma forma uma mesma unidade de registo” com os mesmos instrumentos e com as mesmas técnicas repete-se os procedimentos da observação do mesmo modo (p. 123).

A grelha de observação foi dividida, em 2 partes, onde foram registadas directamente as informações observáveis. Na 1ª parte abrange as actividades planificadas pelas educadoras, nas diferentes áreas de actividades existentes nas 2 salas do estudo e a 2ª parte providência um leque de 11 itens que tentam abarcar a diversidade de possibilidades em termos de estratégias, no âmbito das potencialidades jogo, nas áreas de actividades, ou seja, a partir de uma bateria de itens que gravitam em torno de um conjunto de estratégias que se prendem com a planificação e a avaliação do educador (ver Apêndices A e B).

A escala adoptada tem 3 níveis e foi concebida para recolher informação sobre a planificação do jogo na divisão do espaço da sala, ou seja, nas áreas de actividades e as estratégias adoptadas pelas educadoras, no âmbito do jogo, nas actividades dinamizadas. E, segundo Tuckman (2005) “as escalas de avaliação são dispositivos usados pelo observador para sumariar os juízos de valor, atribuídos à actividade observada ou comportamento” (p. 288).

3.4.2 Inquérito por Questionário

Considerando que o campo da investigação está disperso por um número considerável de escolas e de educadores a inquirir, o inquérito por questionário é um instrumento eficaz de recolha de dados. A população a inquirir está dispersa por 17 Escolas Básicas do 1º Ciclo com Pré-escolar do Concelho de Câmara de Lobos o inquérito por questionário possibilita colocar um grande número de questões para recolher a informação necessária ao estudo. Sousa (2005) adianta que a “metodologia do inquérito consiste em formular uma série de perguntas directamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes”, o autor adianta, também, que a aplicação do inquérito por questionário é feita “quando a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população” (p. 153).

O inquérito por questionário para Quivy e Campenhoudt (2005) “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas” às suas situações de interesse para a investigação (p. 188). E, nesta investigação, o questionário destinado aos educadores foi estruturado para recolher dados relativos às concepções dos educadores de infância sobre as potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança e as suas práticas pedagógicas, nas áreas de actividades.

Neste contexto Bell (2004) adianta que o

objectivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações (...) um inquérito propõe-se obter informações a partir de uma selecção representativa da população e, a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo (p. 26).

Também, Borg e Gall e Cohen e Manion (citados em Sousa, 2005) sublinham que existem determinados passos que são fundamentais na realização de um questionário como por exemplo:

definir os objectivos do inquérito; decidir qual a informação que se deseja; definir a população que é o objecto de estudo; estabelecer os recursos disponíveis; definir o instrumento a utilizar (questionário, entrevista ou teste); criar o instrumento; planificar o método de análise dos dados; efectuar as aplicações-piloto do instrumento; revisão e reformulação do instrumento; selecção da amostra; aplicação do instrumento; cotação das respostas; tratamento dos dados; redacção do relatório (p. 155).

3.4.2.1 Construção e Pilotagem do Questionário

A elaboração do questionário teve como fonte de inspiração o estudo de Azevedo, Van der Kooij e Neto (2003) - *Brincar: O que pensam os educadores de infância* -, e leituras de trabalhos de investigação desenvolvidos, no âmbito do jogo, como por exemplo, o de Kishimoto (1994), os de Pellegrini e Boyd (2002), os de Dempsey e Frost (2002), o de Leitão (2003), o de Neto (2003), o de Kamii (2003) e o de Pessanha (2003). Os itens foram concebidos e organizados considerando o quadro teórico e o objecto de estudo.

Após a elaboração do questionário foi realizada a pilotagem para ensaiar o instrumento de recolha de dados, por duas vezes, a duas educadoras de infância que não fizeram parte do estudo, de forma a verificar a adequabilidade e o grau de entendimento dos inquéritos do estudo e como adiantam Hill e Hill (2005) é necessário “verificar a adequação das perguntas e das escalas de resposta do questionário” (p. 76). Também, Bell (2004) sugere que “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os receptores a realizá-los; por outro lado, isto permite eliminar questões que não conduzam a dados relevantes” (p. 128).

O questionário é constituído por 18 questões, das quais 4 são abertas. Este está organizado em três partes distintas: na 1ª parte pretende-se recolher informações sobre os dados socioprofissionais (e.g., idade, sexo, tempo de serviço, situação profissional, habilitação académica e idade do grupo de crianças) para efeitos de contextualização; na 2ª parte pretende-se conhecer as concepções dos educadores de infância sobre as potencialidades do jogo nas áreas de actividades, no desenvolvimento da criança e nas áreas de conteúdo e, por último, a 3ª parte está direccionada à prática pedagógica dos educadores de infância, nomeadamente, pretende-se saber se os educadores têm um modelo curricular como suporte de sustentação na sua prática pedagógica, se o jogo faz parte da sua planificação nas áreas de conteúdo, quais as estratégias utilizadas, no âmbito do jogo, nas áreas de actividades e, por fim, o grau de importância que é dada à planificação do jogo nas diferentes áreas de desenvolvimento e quais os tipos de jogos planificados nas áreas de desenvolvimento mais importantes (ver Apêndice C).

A maioria das questões, sob a forma de afirmação, são de resposta fechada, devido ao grande número de itens, nos quais as inquiridas apenas seleccionam a opção que mais se adequa à sua opinião, como é o caso das questões tipo Likert. A opção pela escala de Likert, com 5 níveis, “em que cada um desses níveis é considerado de igual amplitude”, foi tomada

para facilitar os trabalhos na fase de tratamento e a análise dos dados (Tuckman, 2005, p. 279).

Para aumentar a fiabilidade dos dados recolhidos os itens foram elaborados e intervalados em dois sentidos, em que no sentido positivo é dado menor valor para o grau de irrelevância e discordância e o maior valor é dado ao grau de relevância e de concordância, por outro lado, no sentido negativo é dado maior valor para o grau de irrelevância e discordância e o menor valor é dado ao grau de relevância e de concordância. Neste sentido Tuckman (2005) diz que a “razão para escrever os itens nos dois sentidos refere-se à necessidade de neutralizar a tendência dos sujeitos para dar, automaticamente e irreflectidamente, a mesma resposta a todas as questões” (p. 282).

Importa, ainda, referir que a validação do processo de recolha de dados dos instrumentos fez-se considerando o objecto de estudo e, segundo Ketele e Roegiers (1999), “a validação da recolha de informação é o processo pelo qual o investigador ou o avaliador se assegura que aquilo que quer recolher como informações, as informações que recolhe realmente e o modo como as recolhe servem adequadamente o objectivo da investigação” (p. 220).

3.4.3 Recolha Documental

A recolha documental é uma fonte de informação importante na presente investigação e para Bell (2004) “a maioria dos projectos de ciências da educação exige a análise documental” (p. 101).

Nesta investigação a análise documental incidiu em estudos relevantes, como por exemplo os de Azevedo, Van der Kooij e Neto (2003), Kishimoto (1994), Pellegrini e Boyd (2002), Dempsey e Frost (2002) e Pessanha (2003), sobre o jogo no desenvolvimento da criança, já referenciados, quer na fase de preparação da grelha de observação, quer na fase de construção do inquérito por questionário. “Os documentos podem constituir fontes primárias ou secundárias. As fontes primárias são as que foram produzidas durante o período a ser investigado. As fontes secundárias são interpretações de eventos desse período baseadas em fontes primárias” (Bell, 2004, p. 104).

Nesta investigação a recolha e a análise documental incidiu, principalmente, nas orientações didáctico-pedagógicas das duas Escolas do estudo, nomeadamente, nos Projectos

Educativos de Escola, nos Projectos Curriculares de Escola e nos Projectos Curriculares de Grupo/Turma, tendo em consideração o objecto de estudo.

Neste âmbito foi, ainda, feita a consulta de documentos públicos, tais como a respectiva legislação direccionada à educação pré-escolar e, que segundo Ketele e Roegiers (1999), “a natureza dos documentos pode ser extremamente variada”, conforme os autores pode-se diferenciar os documentos consoante o caso do estudo dando maior ênfase à consulta e à análise de “documentos oficiais (textos de leis programas de ensino, especificações técnicas, normas (...))” (p. 37).

3.5 Participantes

Os participantes foram seleccionados em função das condições do meio do estudo e dos objectivos da investigação. No pensamento de Tuckman (2005) “a definição da população refere-se ao estabelecimento de condições-limite que especificam quem estará incluído ou excluído da população” (p. 338). Por sua vez, Hill e Hill (2005) adiantam que “uma população ou universo é o conjunto de valores de uma variável sobre a qual pretendemos tirar conclusões” (p. 41).

A selecção dos participantes deste estudo fez-se com base nos seguintes critérios: duas educadoras de infância, de 2 Escolas Básicas do 1º Ciclo com Pré-escolar, com práticas pedagógicas diferentes e todas as crianças das salas envolvidas no estudo. Além das duas educadoras de infância e as respectivas crianças, fazem também parte como participantes na investigação elementos de uma população de 75 educadoras de infância de 17 Escolas Básicas do 1º Ciclo com Pré-escolar de todo o Concelho de Câmara de Lobos.

3.6 Procedimentos

Em relação à investigação e tendo em conta a natureza e a dimensão do trabalho, antes de proceder à recolha de dados, fez-se o pedido formal às respectivas educadoras do estudo, para observar as suas práticas pedagógicas, em contexto de sala. Fez-se, também, o pedido das respectivas autorizações ao Director Regional de Educação e Cultura e às Directoras das Escolas P e Q, na base dos critérios definidos, tendo em conta o objectivo do estudo. Neste sentido Bogdan e Biklen, (1994) numa referência às questões éticas e às condições de

confiança entre o investigador e o objecto de estudo, defendem que “ao negociar a autorização para efectuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão” (p. 77).

Assim, para que fosse possível a aplicação dos questionários, nas 17 Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Pré-escolar, foi pedida uma autorização ao Director Regional de Educação e Cultura que mereceu a sua aprovação e os dados e os meios necessários para esse efeito foram facultados pela Delegação Escolar do respectivo Concelho.

Para garantir uma maior confiança junto dos inquiridos e nos dados, o questionário assegurou o anonimato que segundo Hill e Hill (2005) “quando o questionário é anónimo, os respondentes têm um maior sentido de “segurança” e têm mais vontade de dar respostas verdadeiras” (p. 127).

Os questionários foram entregues na Delegação Escolar em envelopes fechados identificados com o nome da respectiva Escola, cada envelope continha os questionários correspondente ao número de educadores por Escola e uma folha de apresentação ao A/C do (a) Director(a) da escola onde especificava o objectivo do estudo e a respectiva cópia da autorização do Director Regional de Educação e Cultura.

Os questionários tinham um prazo estabelecido para a sua entrega e cuja devolução foi feita no envelope previamente preparado para o efeito.

Convém salientar que os dados recolhidos contêm informação direccionada, por força dos instrumentos seleccionados, mas são ainda considerados dados que carecem de tratamento e análise de modo a extrair objectivamente a informação necessária aos objectivos do estudo. Neste sentido Bell (2004) afirma que “os dados em estado bruto, provenientes de inquéritos, esquemas de entrevistas, listas, etc., têm de ser registados, analisados e interpretados” (p. 183). Também, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o “termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (p. 149).

O tratamento de dados, das grelhas de observação (ver Apêndices D e E) e dos inquéritos (ver Apêndice F), é feito no programa *Office Excel 2007* tendo em conta a natureza descritiva do estudo.

IV CAPÍTULO - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4. INTRODUÇÃO

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

Neste capítulo é feita a apresentação e a análise dos dados recolhidos durante o processo de investigação, subjacentes ao problema do presente estudo de investigação. Começa-se por fazer, sucintamente, uma análise documental, com uma referência sobre o Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Grupo/Turma, das duas Escolas do estudo. Seguidamente, apresenta-se os resultados das cinco observações realizadas nas duas escolas, nomeadamente, na Sala Pré P e na Sala Pré Q, que se norteiam por práticas pedagógicas diferentes. Posteriormente, apresenta-se os resultados e a análise de dados dos inquéritos por questionários destinados aos educadores de infância, do Concelho de Câmara de Lobos. Como já foi referido no capítulo anterior, com este instrumento visa-se recolher informação sobre as concepções e as práticas pedagógicas dos educadores de infância sobre as potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança.

Assim, pela natureza qualitativa da investigação a análise de dados terá, essencialmente, o sentido de construção de significado a partir das informações obtidas no estudo. Bogdan e Biklen (1994) explicam que a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de notas de campo e de outros materiais que foram usados, com o objectivo de aumentar a compreensão do investigador desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Os dados são analisados de uma forma descritiva, ou seja, procura-se, a partir dos dados recolhidos, com base na observação e nos restantes instrumentos utilizados, através de quadros e de figuras, focalizar as questões formuladas e os objectivos traçados na investigação. Para Tuckman (2005) “a discussão, numa investigação, tem três funções de relevo: extrair conclusões, interpretar os resultados e apresentar as implicações desses dados” (p. 565).

Geralmente, a triangulação pressupõe a utilização de mais do que um método de recolha de dados, dentro de um único estudo, com base nos elementos provenientes das diversas fontes e instrumentos de recolha de dados, como é o caso desta investigação. Com as observações, as notas de campo, as grelhas de observação e os inquéritos, a triangulação dos dados faz-se de modo a descrever e interpretar como é potencializado o jogo em contexto de sala na educação pré-escolar.

4.1 Análise dos projectos da Escola P e da Sala Pré P

Neste ponto faz-se de uma forma breve a análise dos projectos, da Escola P e da Sala Pré P, nomeadamente, do Projecto Educativo de Escola, do Projecto Curricular de Escola, do Projecto Curricular de Grupo/Turma da Sala Pré P e, por fim, faz-se a apresentação da Sala Pré P, a descrição e a análise dos dados recolhidos através das observações.

4.1.1 Projecto Educativo de Escola

O Projecto Educativo de Escola (PEE) é considerado uma estratégia educativa, na medida que é um instrumento dinâmico, que evolui e se adapta às mudanças da comunidade, por isso, deve ser repensado e reformulado num processo evolutivo que implica uma constante avaliação e reflexão por todos os agentes educativos, tendo em vista o desenvolvimento equilibrado e harmonioso das crianças. Para Leite et al. (2003), o PEE

pode constituir um instrumento de concretização e de gestão da autonomia, se concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (...) que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social (p. 11).

Também, no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, no seu artigo 9º, ponto 1, alínea a), o PEE é definido como o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir na sua função educativa.

Neste âmbito, o PEE da Escola P, no ponto 13 - Metas do Projecto Educativo para 2007/2010 - faz referência que

face à problemática identificada, e após ampla discussão que envolveu toda a Comunidade Educativa, foi decidido privilegiar as acções que a seguir enumeraremos, as quais serão devidamente operacionalizadas e calendarizadas no Plano Anual de Actividades de escola. 1- CONHECER a Escola que somos e que queremos; 2- ENVOLVER todos os intervenientes no Processo Educativo; 3- MELHORAR a escola que temos rentabilizando os recursos humanos e materiais (p. 19).

Como é sugerido por Leite et al. (2003), o PEE da Escola P procura responder às necessidades identificadas mais significativas em parceria com a comunidade educativa, contribuindo assim para uma ampla discussão entre os diversos elementos da comunidade educativa.

4.1.2 Projecto Curricular de Escola

O Projecto Curricular de Escola (PCE) é elaborado, segundo Leite et al. (2003), em “função do currículo nacional e do PEE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular” (p. 69).

Com base na análise do PCE da Escola P, para o ano Lectivo 2008/2009, verifica-se neste plano anual de actividades uma preocupação em dinamizar actividades diversificadas e significativas. Contudo, no que concerne ao objecto de estudo da presente investigação, pode-se verificar que o jogo ocupa um lugar de relevo “na promoção das relações interpessoais havendo uma aposta em actividades, especialmente, voltadas para os jogos de socialização e de cooperação” (p. 74).

Neste contexto como ressaltam Leite et al. (2003) os Projectos Curriculares de Escola e os de Grupo/Turma procuram impulsionar a articulação de conteúdos, pois são considerados como facilitadores da organização de dinâmicas de mudança que garantam aprendizagens eficazes numa escola de sucesso para todos.

4.1.3 Projecto Curricular de Grupo da Sala Pré P

No Projecto Curricular de Grupo (PCG) da Sala Pré P as actividades apresentadas são desenvolvidas em conjunto com as actividades cíclicas que fazem parte do Projecto Educativo de Escola e do Projecto Curricular de Escola. No PCG as educadoras da sala frisam que “para um melhor desenvolvimento das actividades propostas, estas serão adequadas às necessidades e aos interesses das crianças, assim como às suas características individuais, de forma a proporcionar uma aprendizagem rica e diversificada” (p. 7).

As educadoras salientam, no ponto 6 - Intenções de Trabalho para o Ano Lectivo 2008/2009 -, que “uma das competências que será privilegiada neste nosso projecto será o Domínio da Linguagem e a Abordagem à Escrita não descurando as restantes áreas que fazem parte do desenvolvimento global da criança” (p. 11).

Mais concretamente, o PCG descreve as actividades a serem dinamizadas de modo a consolidar aquisições e saberes nas diferentes áreas de conteúdo, tais como, “histórias, canções, lengalengas, dramatizações, jogos de construção, de movimento, sensoriais e actividades de expressão plástica (rasgagem, colagem, pinturas) e visitas de estudo” (p. 18).

Verifica-se que no PCG as educadoras da sala definiram para os três períodos, do ano lectivo 2008/2009, os seguintes objectivos: para o 1º período, “ampliar e reforçar momentos de criatividade e imaginação, de forma a desenvolver nas crianças competências básicas para a socialização e comunicação”, para o 2º período, “estabelecer uma rotina diária consistente que reforce e valorize a continuidade” e, para o 3º período, “criar um ambiente flexível e responsável que possa ser adaptável aos interesses de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidades de escolhas que lhes permita crescer com confiança e iniciativa” (pp. 14-16).

As educadoras, também, sublinham no PCG que esboçar um projecto “é traçar uma rota de acção e como tal este poderá sofrer modificações ao longo da sua aplicação sempre que se justifique mediante a observação e reflexão da equipa interveniente” (p. 25). Considerando esta afirmação verifica-se que um PCG não é um documento inalterável, pois está sujeito a mudanças, por parte da equipa pedagógica, sempre que se justifique, em prol das necessidades do grupo de crianças.

4.2 Observações: Sala Pré P

A educadora do estudo tem dezoito anos de serviço. É educadora de Quadro de Escola, e orienta-se por uma metodologia tradicional tendo como suporte actividades predefinidas com os temas traçados no PCG. A planificação das actividades é feita considerando as seguintes temáticas: “o Pão-por-Deus, o São Martinho, o Natal, os Reis, o Carnaval, o Dia do Pai, o Dia da Árvore, a Páscoa, o Dia da Mãe, o Dia da Criança, os Santos Populares, o Passeio Final e a Festa de Encerramento” (p. 8). Contudo, na planificação mensal os objectivos gerais e os específicos, os conteúdos e os instrumentos de avaliação são delineados de acordo com as áreas de conteúdo. Esta planificação é da responsabilidade das duas educadoras da sala, onde decidem o tema e os conteúdos a abordar, no respectivo mês, traçando as actividades a desenvolver com o grupo. O PCG faz, ainda, referência que “para a elaboração do plano de actividades construímos um plano mensal de acordo com os critérios das Orientações Curriculares” (p. 7). Neste âmbito, a educadora do estudo adianta que “as planificações, geralmente, giram à volta de temáticas, dos objectivos gerais e específicos e de visitas de estudo” (conversa informal, Outubro, 2008).

O grupo da Sala Pré P tem 23 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, e a equipa de trabalho é formada por duas educadoras e uma auxiliar.

4.2.1 Organização do Espaço

A sala está organizada em 6 áreas de actividades (ver Figura 1)

- 1) Área do Acolhimento/Área dos Jogos;
- 2) Área da Casinha das Bonecas/Quarto;
- 3) Área da Garagem;
- 4) Área da Biblioteca;
- 5) Área Multimédia;
- 6) Área de Trabalho.

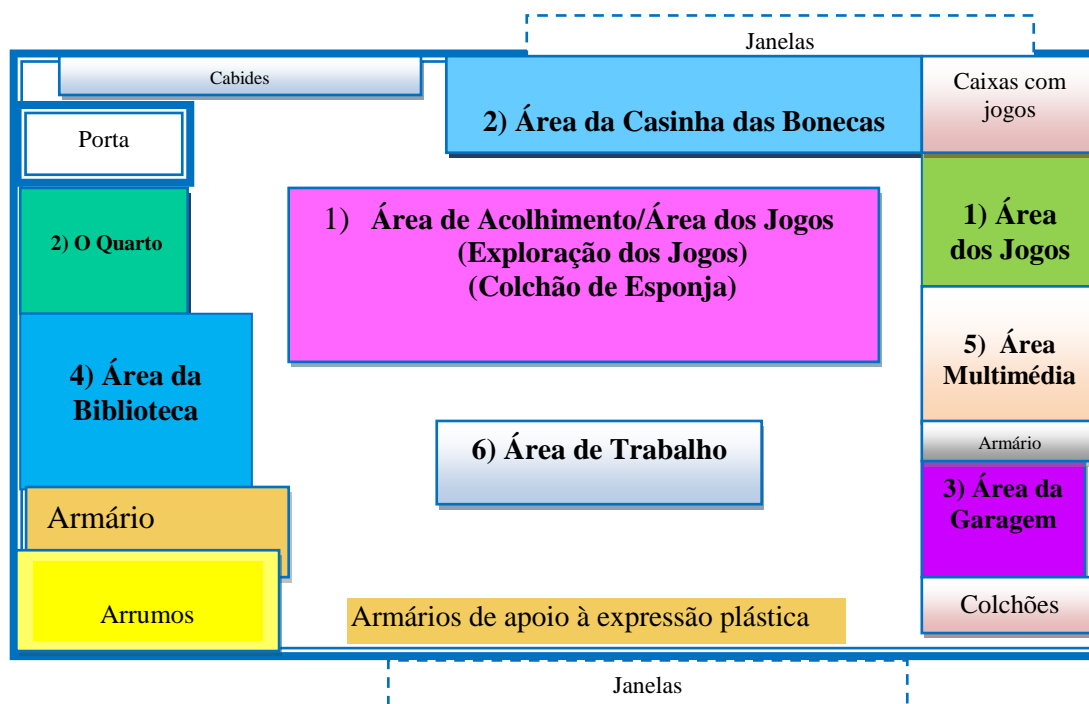


Figura 1: Planta da Sala Pré P.

A Área do Acolhimento é constituída por um tapete de esponja. É, também, nesta área que as crianças exploram os diferentes jogos da Área dos Jogos que se encontram em diversas caixas num armário (ver Figura 2).



Figura 2: Área do Acolhimento/Área dos Jogos.

A Área da Casinha das Bonecas/Quarto é um espaço que permite às crianças explorar diferentes situações, desempenhar diferentes papéis sociais e vivenciar experiências diferentes daquelas que já conhecem. Esta área está dividida num quarto e numa cozinha. No quarto existe uma cama, um baú que contém alguns disfarces e adereços e alguns brinquedos, duas mesas-de-cabeceira e um espelho. A cozinha é composta por um armário onde se arrumam os utensílios (pratos, copos, chávenas, e pequenos electrodomésticos), dois fogões, um lava loiça, uma mesa e cadeiras (ver Figura 3).



Figura 3: Área da Casinha das Bonecas/Quarto.

Na Área da Garagem podemos encontrar alguns carros grandes e pequenos, arrumados num armário ao alcance das crianças (ver Figura 4).

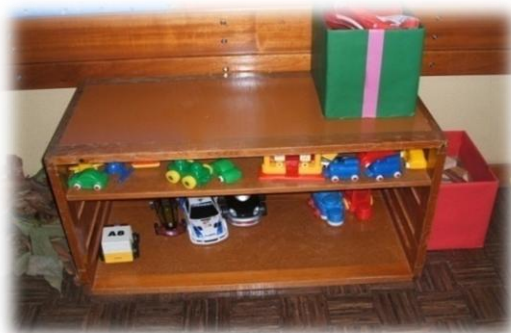


Figura 4: Área da Garagem.

A Área da Biblioteca está organizada com pufes e um tapete e decorada com quadros, feitos de recorte de revistas, com flores e paisagens. Não possuía histórias ou outros livros de consulta (ver Figura 5).



Figura 5: Área da Biblioteca.

A Área Multimédia possui um televisor e um leitor de DVD (ver Figura 6).



Figura 6: Área Multimédia.

A Área de Trabalho está organizada com três mesas pequenas, algumas cadeiras e dois armários com diversos materiais de expressão plástica (ver Figura 7).



Figura 7: Área de Trabalho.

As mochilas das crianças ficam, em cabides próprios para o efeito, mesmo à entrada da sala. Todos os cabides estão identificados com o nome de cada criança e a respectiva fotografia.

A sala não possui diversidade de materiais nas áreas de actividades. Os que existem estão organizados e disponíveis de acordo com a faixa etária das crianças (ver Figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6, e 7).

As áreas estão organizadas em função das dimensões reduzidas da sala e as paredes servem como expositores das produções das crianças. A sala apresenta uma boa luz natural e uma boa ventilação.

4.2.2 O Jogo no dia-a-dia na Sala Pré P

Com as observações pretendeu-se a recolha de informação relevante para sustentar as respostas às questões de investigação, subjacentes ao problema. As observações incidiram na actividade planificada pela educadora, de acordo com as rotinas da sala, ou seja, aconteceram na sua maioria no primeiro momento, após o acolhimento.

As observações foram feitas no mês de Novembro de 2008, quatro destas após o acolhimento, mais concretamente, nos dias 7, 14, 25, 28, no período da manhã e uma à tarde no dia 20, perfazendo um total de cinco observações, cuja duração foi de cinco horas, ou seja, uma hora por cada observação. Convém salientar que uma observação foi realizada no período da actividade planificada à tarde, pois a educadora observada encontrava-se a fazer tarde.

Com o objectivo de se inteirar do ambiente da sala antes de iniciar os registos das observações a investigadora esteve na sala três vezes, nas actividades orientadas pela educadora, após o acolhimento. A investigadora foi apresentada ao grupo e foi-lhes dito que iria mais vezes à sala “fazer uma visita”, a educadora, de forma muito simples, explicou às crianças que a sua presença na sala seria para “fazer um trabalho útil à escola”.

Como já foi referido as actividades são planificadas pelas duas educadoras da sala, os objectivos, os conteúdos e os meios são ajustados e adaptados mediante os interesses e as necessidades do grupo. Ideia ventilada pela educadora do estudo ao afirmar que na realização das actividades as crianças são divididas consoante os seus interesses e motivação pelas diversas áreas da sala em actividades livres ou orientadas e adianta que trabalhar com um grupo de crianças com 3 e 4 anos requer alguma atenção, visto que muitas estão a frequentar pela primeira vez a educação pré-escolar, daí terem que adequar as propostas de actividades ao grupo, tentando definir competências, para que seja possível a participação de todos (conversa informal, Outubro, 2008).

A educadora disse, *ipsis verbis*, para reforçar a ideia de parceria: “nós trabalhamos muito bem em equipa, não é por caso que trabalhamos juntas na mesma sala há 5 anos”. Relativamente à organização das áreas de actividades da sala a educadora sublinha que a criação de um ambiente rico em estímulos, em que a criança se possa manifestar livremente e de forma prazenteira, é um factor essencial para manter a motivação nas aprendizagens. Questionada com a inexistência de histórias a educadora disse estar à espera do dinheiro da liga de pais para comprar algumas histórias para que as crianças possam usufruir da área da biblioteca de forma lúdica e pedagógica (conversa informal, Outubro, 2008).

Durante as quatro observações, no período de manhã, no primeiro momento da rotina da sala, no acolhimento, as crianças encontravam-se sentadas no tapete, na área do acolhimento/área dos jogos, e a educadora repetiu os mesmos procedimentos. A educadora cantava com as crianças a canção dos “bons-dias” e logo a seguir fazia o registo das presenças, no mapa da assiduidade (ver Figura 8).



Figura 8: Acolhimento na Sala Pré P.

Em seguida, a educadora conversava com as crianças acerca das actividades a realizar. Convém, ainda, referir que as fotografias foram tiradas com a autorização das educadoras e com o conhecimento dos pais, as fotografias foram tiradas, propositadamente, com alguma desfocagem de maneira a não identificar as crianças por razões éticas e de segurança.

4.2.2.1 Actividades Planificadas com Jogos

Das cinco observações registadas, na grelha elaborada para o efeito, no campo destinado para verificar a abordagem do jogo nas actividades planificadas pela educadora, nas áreas existentes na sala, os registos foram assinalados em 3 níveis (Nunca, Algumas Vezes, Sempre), como se pode verificar no Quadro 1.

Quadro 1: Actividades planificadas com jogos nas áreas de actividades na Sala Pré P.

Totalidade das 5 Observações			
Áreas de actividades	Nunca	Algumas Vezes	Sempre
Área da Casinha das Bonecas/Quarto	4		1
Área de Trabalho	4		1
Área da Garagem	5		
Área Multimédia	5		
Área da Biblioteca	5		
Área dos Jogos			5
Área do Acolhimento			5

Verificou-se que os jogos nas actividades planificadas pela educadora, nomeadamente, na área da garagem, na área da biblioteca e na área multimédia nunca foram planificados, nas observações realizadas.

Na área de trabalho verificou-se que numa das observações apenas houve 1 registo no nível “sempre”. Enquanto a educadora orientava uma actividade de mesa com jogos de forma a desenvolver o raciocínio lógico matemático, no pequeno grupo (ver Figura 9), as restantes crianças exploravam livremente os diferentes jogos, na Área de Acolhimento/na Área dos Jogos (notas de campo, 28/11/2008).



Figura 9: Exploração do jogo livre, na Área do Acolhimento/Área dos Jogos.

Na área da casinha das bonecas/quarto verificou-se que numa das observações houve um registo no nível “sempre”. Na actividade planificada a educadora relembrou a história dos “Três Porquinhos” e realizou um jogo simbólico, no grande grupo, na área da casinha. As crianças imitaram os três porquinhos recorrendo aos gestos (notas de campo, 7/11/2008).

4.2.2.2 Estratégias

Na Figura 10 estão assinalados os registos observados nos itens seleccionados para verificar a frequência com que a educadora recorre às diferentes estratégias, nas actividades dinamizadas, no âmbito do jogo.

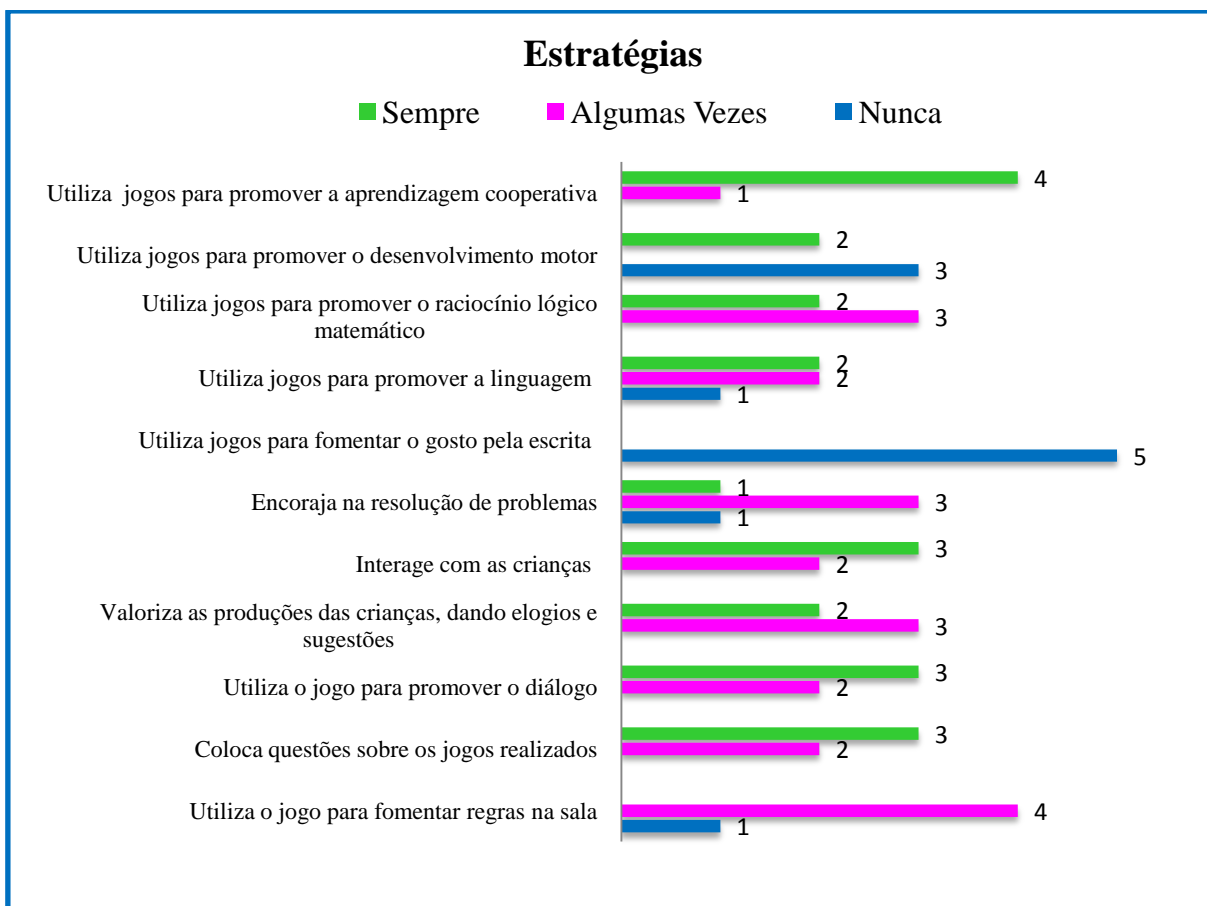


Figura 10: Estratégias utilizadas na Sala Pré P.

No que diz respeito à utilização do jogo como estratégias para promover a interacção com as crianças, para promover o diálogo entre crianças e educador e vice-versa e para avaliar as aprendizagens e as dificuldades, colocando questões sobre os jogos realizados, verificou-se que, nas cinco observações, a educadora utilizou com maior frequência estas estratégias nas actividades realizadas, ou seja, em 3 observações, “sempre” e, em 2 observações, “algumas vezes”.

Na utilização do jogo para valorizar as produções das crianças, dando elogios e sugestões, verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 3 observações, “algumas vezes” e, em 2 observações, “sempre”. Verificou-se que enquanto as crianças jogavam livremente, em pequenos grupos, na Área do Acolhimento/Área dos Jogos, a educadora

orientava actividades de mesa de expressão plástica e levantava-se mediante as solicitações das crianças, dando *feedbacks* positivos às suas construções, tais como: *Já viste, conseguiste! Parabéns!* Por fim, as crianças participavam activamente na arrumação dos jogos com a devida orientação da educadora de modo a fomentar regras na sala, como se pode verificar na Figura 10 (notas de campo, 25/11/2008).

Na utilização dos jogos para encorajar a resolução de problemas verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 3 observações, “algumas vezes”, em 1 observação, “sempre” e, em outra observação, “nunca”. Relativamente a esta estratégia, em 3 das observações, verificou-se que as crianças exploravam o jogo em pequenos grupos, nas diferentes áreas, a educadora intervinha algumas vezes para dirimir conflitos e para incentivar a partilha entre as crianças que jogavam, sobretudo na Área do Acolhimento/Área dos Jogos, como se pode verificar na Figura 11 (notas de campo, 25/11/2008).

Num outro momento verificou-se, também, que nesta estratégia, na exploração do jogo no grande grupo, a educadora entendeu sempre de modo a promover a estratégia que visa a resolução de problemas. De vez em quando dava orientações para que todas as crianças tivessem oportunidade de usufruir de todas as áreas de actividades, de modo a partilharem e a explorarem os diferentes materiais sem que houvesse conflitos entre elas (notas de campo, 14/11/2008).



Figura 11: Exploração do jogo na vertente lúdica/brincadeira.

Na utilização dos jogos para promover o raciocínio lógico matemático, aquando da exploração dos jogos, verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 3 observações, “algumas vezes” e, em 2 observações, “sempre”.

Considerando a estratégia acima referida, em uma das observações, verificou-se que a educadora, além de recapitular a “História dos Sete Cabritinhos”, planificou um jogo no grande grupo para introduzir a aprendizagem do número “1”. O espaço e os materiais foram organizados previamente de acordo com a planificação mensal que previa a existência de estratégias dirigidas e informais para a aprendizagem do número. Este jogo foi explorado no grande grupo de maneira a familiarizar as crianças com a noção de número. Ao finalizar o jogo as crianças tiveram a oportunidade de explorar jogos em madeira de modo a permitir a construção do número “1” (ver Figura 12). Seguidamente, a educadora mostrou uma ficha de trabalho sobre o número “1”, em que todas as crianças fizeram-na em pequenos grupos (ver Figura 13). Esta tarefa foi realizada na mesa e, tendo em conta a falta de espaço, as crianças fizeram a referida ficha em pequenos grupos (notas de campo, 20/11/2008).



Figura 12: Construção do número “1” com jogos em madeira.

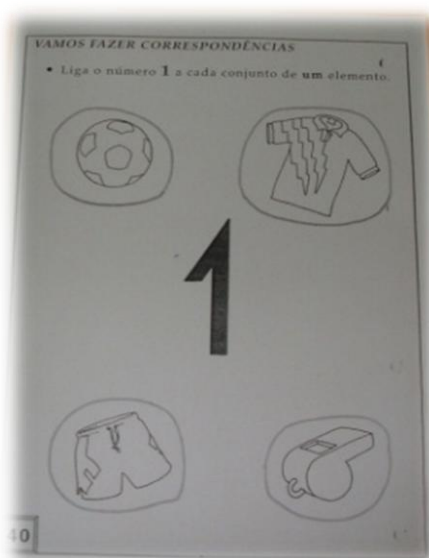


Figura 13: Ficha de Trabalho.

Na utilização dos jogos para promover o desenvolvimento da linguagem, aquando da exploração dos jogos, verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 2 observações, “algumas vezes”, em outras 2 observações, “sempre” e, em 1 observação, “nunca”. No que se refere a esta estratégia, em uma das observações, verificou-se que a educadora, no grande grupo, relembrou a história da “Tartaruga Azul”. Ao seu lado tinha um saco preto e comentou com as crianças: “o que está dentro deste saco é uma prenda da Tartaruga Azul”. De dentro do saco foi tirando jogo a jogo e promovendo o diálogo à medida que ia explicando os diferentes jogos, numa primeira abordagem no grande grupo e depois de ter explorado os diferentes jogos disse: “todos os meninos vão jogar em pequenos grupos para trabalharem e aprenderem coisas novas”.

Os referidos jogos eram de encaixe, jogos de enfiamento, jogos de blocos lógicos, jogos com formas geométricas e um tangram, todos de madeira. Por sua vez, a educadora com estes jogos também recorreu à estratégia que visa promover o raciocínio lógico matemático.

Convém ressaltar que a educadora não abriu as outras áreas e manteve-se com as crianças na Área do Acolhimento/Área dos Jogos (ver Figura 14) para apoiá-las, juntamente com a auxiliar, visto que os jogos eram uma novidade (notas de campo, 14/11/2008).



Figura 14: A educadora a apoiar as crianças na exploração dos jogos.

Na utilização dos jogos para promover a aprendizagem cooperativa, verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 4 observações, “sempre” e, em 1 observação, “algumas vezes”.

Na utilização do jogo para promover o desenvolvimento motor, verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 3 observações, “nunca” e, em 2 observações, “sempre”.

Na utilização de jogos para fomentar o gosto pela escrita, verificou-se que a educadora “nunca” utilizou esta estratégia, nas 5 observações.

Na utilização do jogo para fomentar regras na sala, verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 4 observações, “algumas vezes” e, em 1 observação, “nunca”.

Em síntese, relativamente aos 11 itens da grelha de observação, verificou-se que a educadora utilizou com maior frequência as estratégias para promover a interacção com as crianças, para promover o diálogo entre crianças e para avaliar as aprendizagens e dificuldades, colocando questões sobre os jogos realizados nas áreas de actividades, ou seja, utilizou estas estratégias, em 3 observações, “sempre” e, em 2 observações, “algumas vezes”. Porém, na utilização do jogo para promover aprendizagem cooperativa verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 5 observações, com o maior número de frequências registadas, ou seja, em 4 observações, “sempre” e, em 1 observação, “algumas vezes”. Por outro lado, a educadora utilizou com menor frequência as estratégias para promover o desenvolvimento motor e para fomentar o gosto pela escrita.

Assim, nas 5 observações, verificou-se que o jogo foi potencializado, quer nas 4 actividades em que a educadora na sua planificação utilizou o jogo para introduzir novos conteúdos, de acordo com áreas de conteúdo das Orientações Curriculares, no grande grupo e no pequeno grupo, quer na actividade em que as crianças exploraram o jogo de forma lúdica.

Em linhas gerais, nesta sala verificou-se que estratégias utilizadas na planificação da educadora, no âmbito do jogo, incidiram em 2 áreas de conteúdo, na Área de Formação Pessoal e Social e na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, no domínio da matemática e no domínio da expressão motora e dramática em que a educadora explorou jogos para promover o raciocínio lógico matemático e a criatividade da criança, tais como: jogos simbólicos, puzzles, jogos de enfiamento e blocos lógicos. Domínios considerados importantes e que Barros e Palhares (1997) afirmam que

as investigações mostram que as crianças pequenas revelam competências matemáticas poderosas, não no sentido da utilização de vocabulário matemático complicado, não no sentido de realização de cálculos, mas no sentido de lidar com materiais e com eles resolver problemas lógicos, quantitativos ou espaciais (p. 11).

Ideia enfatizada também por Serrazina (2004) quando diz que a planificação de jogos no domínio da matemática é importante para promover o raciocínio lógico matemático e o “papel do educador é fundamental pois o seu questionamento e presença são fundamentais para que os aspectos matemáticos implícitos nos diferentes jogos sejam trabalhados” para promover o desenvolvimento da criança no domínio da matemática (p. 116).

Verificou-se, ainda, que as escolhas das crianças eram feitas preferencialmente em função da diversidade e da quantidade dos materiais disponíveis, nomeadamente dos jogos, e também em função do número de crianças. Neste caso, eram atraídas pelo maior número de crianças juntas e, segundo Barros e Palhares (1997), “o conhecimento social presta-se a uma aprendizagem por transmissão”, promovendo a aprendizagem cooperativa (p. 120).

4.3 Análise dos projectos da Escola Q e da Sala Pré Q

Nesta parte do trabalho faz-se de forma breve análise dos projectos da Escola Q e da Sala Pré Q, nomeadamente, do Projecto Educativo de Escola, do Projecto Curricular de Escola, do Projecto Curricular de Grupo/Turma da Sala Pré Q e, por fim, faz-se a apresentação da Sala Pré Q, a descrição e a análise dos dados recolhidos através das observações.

4.3.1 Projecto Educativo Escola

O Projecto Educativo de Escola (PEE), de acordo com o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio e o Decreto Legislativo Regional nº 4/200/M, de 31 de Janeiro, constitui conjuntamente com o Projecto Curricular de Escola, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades um instrumento importante do processo de autonomia das escolas.

Na lógica de que estes tipos de instrumentos são dinâmicos e ajustáveis à realidade do meio educativo, o PEE da Escola Q foi reformulado no presente ano lectivo e projectado para os anos lectivos 2008/2011 e, segundo Carvalho e Diogo (2001), o PEE constrói-se com ideias, com o empenho e com a colaboração de todos, não é um documento fixo e aponta um caminho comum que pode ser sempre reformulado, melhorado e complementado. A sua análise é de primordial importância para o seu engrandecimento, de modo a torná-lo um projecto de todos e para todos.

Neste contexto, a construção do PEE é um trabalho de grande responsabilidade da escola e de todos os agentes educativos e condiciona o ambiente da escola e o processo de ensino e aprendizagem das crianças. E, segundo Carvalho e Diogo (2001), o PEE é

um documento de planificação estratégica de longo prazo. Enquanto tal, distingue-se dos documentos de planificação operatória que estão destinados a concretizá-lo relativamente a períodos de tempo mais curtos: o Plano Anual de Escola e o Projecto Curricular de Escola, o Regulamento Interno da Escola, o(s) Projecto(s) Curricular(s) de Turma (pp. 46-47).

4.3.2 Projecto Curricular de Escola

O Projecto Curricular de Escola (PCE) é considerado um documento que define as competências, as estratégias e os conteúdos de desenvolvimento do currículo, visando adequá-las ao contexto de cada Estabelecimento/Escola. Trata-se, também, de um instrumento gerador de confiança e segurança para os intervenientes no processo educativo, pois aponta caminhos e torna mais explícito o currículo. Leite et al. (2003) referem que

no ensino-aprendizagem se deve respeitar a sequencialidade em espiral dos conteúdos, é importante que os professores, nos diversos níveis de escolaridade, conheçam quer as intenções dos objectivos da formação nos níveis que os antecederam e nos que se lhe vão seguir quer os conteúdos programáticos das áreas disciplinares a que se encontram ligados (p. 17).

No caso do PCE da Escola Q, considerando o objecto de estudo, verifica-se que é feita uma abordagem do jogo nas Actividades de Enriquecimento Curricular na planificação das actividades a realizar para o ano lectivo 2008/2009. O jogo é considerado uma ferramenta lúdico-didáctica, especialmente, na Animação de Biblioteca/Ludoteca, no Inglês, na Educação e Expressão Físico/Motora e nas actividades de Ocupação de Tempos Livres. Por sua vez, é dada maior relevância ao jogo nas actividades de Ocupação de Tempos Livres (OTL) e, de acordo com PCE, as actividades OTL são “de carácter lúdico/didáctico/pedagógico, de frequência supletiva” e funcionam “com o acompanhamento de um professor”, em que é dada “primazia à utilização de jogos e à realização de actividades que apelem à diversão e à expressão livre” (p. 30).

4.3.3 Projecto Curricular de Grupo da Sala Pré Q

O documento “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização” integra os princípios sobre a organização curricular e os procedimentos a ter em conta na avaliação da acção educativa, bem como questões relacionadas com a organização da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. O Projecto Curricular de Grupo (PCG) é um instrumento importante que em articulação com o PEE e o PCE dá coerência e confiança à acção curricular perseguida pela escola. Também, a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 faz referência ao Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola (PCE) e ao Projecto Curricular de Grupo/Turma como instrumentos de apoio à organização e à gestão do currículo.

No PCG da Sala Pré Q, além de fazer a ligação entre PEE e o PCE, define a gestão no tempo e no espaço e a acção pedagógica das educadoras, como se pode verificar no ponto V: Articulação do Projecto de Grupo com o Projecto Educativo de Escola e com o Projecto Curricular de Escola. Neste ponto as educadoras da sala fazem referência ao PCG, como um instrumento útil para “contemplar questões de carácter prioritário, as quais terão um espaço e tempo diário para a sua realização e reflexão fazendo, portanto, uma ponte com o PCE e o PEE” (p. 87). As educadoras elaboraram uma grelha com base nas áreas conteúdo das Orientações Curriculares de forma a promover a articulação de conteúdos e afirmam que “este instrumento servirá de guia de orientação para sustentar a nossa prática pedagógica”, o qual será ajustado “aos projectos (de intervenção, de investigação e de produção) a serem desenvolvidos ao longo do ano lectivo” (p. 70).

Neste projecto verifica-se que é dada maior relevância às actividades com jogos, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, no domínio da matemática e no domínio da expressão dramática, como por exemplo, “jogos de escrita a partir dos textos das crianças, jogos de escrita criativa, jogos pedagógicos e didácticos, jogos tradicionais e jogos dramáticos” (pp. 71-75).

4.4 Observações: Sala Pré Q

A educadora observada nesta sala tem doze anos de serviço. É educadora de Quadro de Zona e na sua prática pedagógica orienta-se pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), do qual, segundo Niza (1998), decorrem três finalidades formativas: a “iniciação às práticas democráticas”, a “reinstituição dos valores e das significações sociais;” e a “reconstrução cooperada da cultura” (p. 141).

A prática pedagógica das duas educadoras desta sala é, assim, orientada pelo MEM. Cada educadora tem o seu turno fixo mediante os dias previamente estipulados e acordados, articulação que a educadora observada neste estudo faz questão de realçar ao dizer que: “ao trabalharmos as duas o MEM permite-nos uma melhor execução das rotinas subjacentes ao modelo” (conversa informal, Novembro, 2008).

A rotina diária da sala é constituída por duas etapas com configurações distintas. A etapa da manhã centra-se fundamentalmente no trabalho ou na actividade eleita pelas crianças e por elas sustentada, nas áreas de actividades, com o apoio discreto e itinerante da educadora. A etapa da tarde reveste a forma de sessões plenárias de informação e de actividade cultural, dinamizadas por convidados, das crianças ou das educadoras. Mais

concretamente, a organização do dia desenrola-se em nove momentos distintos: 1º Acolhimento; 2º Planificação em conselho; 3º Pausa; 4º Actividades e projectos; 5º Comunicações (de aprendizagens feitas); 6º Almoço; 7º Actividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado); 8º Actividade cultural colectiva; 9º Balanço em conselho. E, segundo a educadora, de manhã o trabalho é mais de natureza autónoma e é feito individualmente, a pares ou em pequenos grupos e na parte da tarde com actividades de grande grupo. Nas manhãs as crianças trabalham nas diferentes áreas da sala e desenvolvem projectos de estudo (investigação, intervenção ou produção) ou outros, com o apoio discreto do adulto, mas atento. Durante a tarde, nas Tardes Culturais, as actividades consistem em plenários de informação ou de animação por parte dos educadores, de outros elementos da comunidade ou então são dinamizados por um grupo de crianças (conversa informal, Novembro, 2008).

Neste contexto, a educadora adianta que o MEM possibilita um ambiente de convivência democrática, no qual todos participam na gestão das actividades, dos conteúdos, dos materiais, do espaço, do tempo, como também possibilita um trabalho de forma diferenciada, prevendo que as aprendizagens significativas aconteçam, assim como o desenvolvimento de todo o potencial da criança (conversa informal, Novembro, 2008).

O grupo da Sala Pré Q tem 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, e a equipa de trabalho é formada por duas educadoras e uma auxiliar.

4.4.1 Organização do Espaço

A sala está organizada em 7 áreas de actividades (ver Figura 15)

- 1) Área Polivalente;
- 2) Área da Biblioteca e Documentação;
- 3) Oficina de Escrita;
- 4) Laboratório da Matemática;
- 5) Ateliê de Expressão Plástica;
- 6) Área do Faz-de-Conta;
- 7) Laboratório das Ciências.

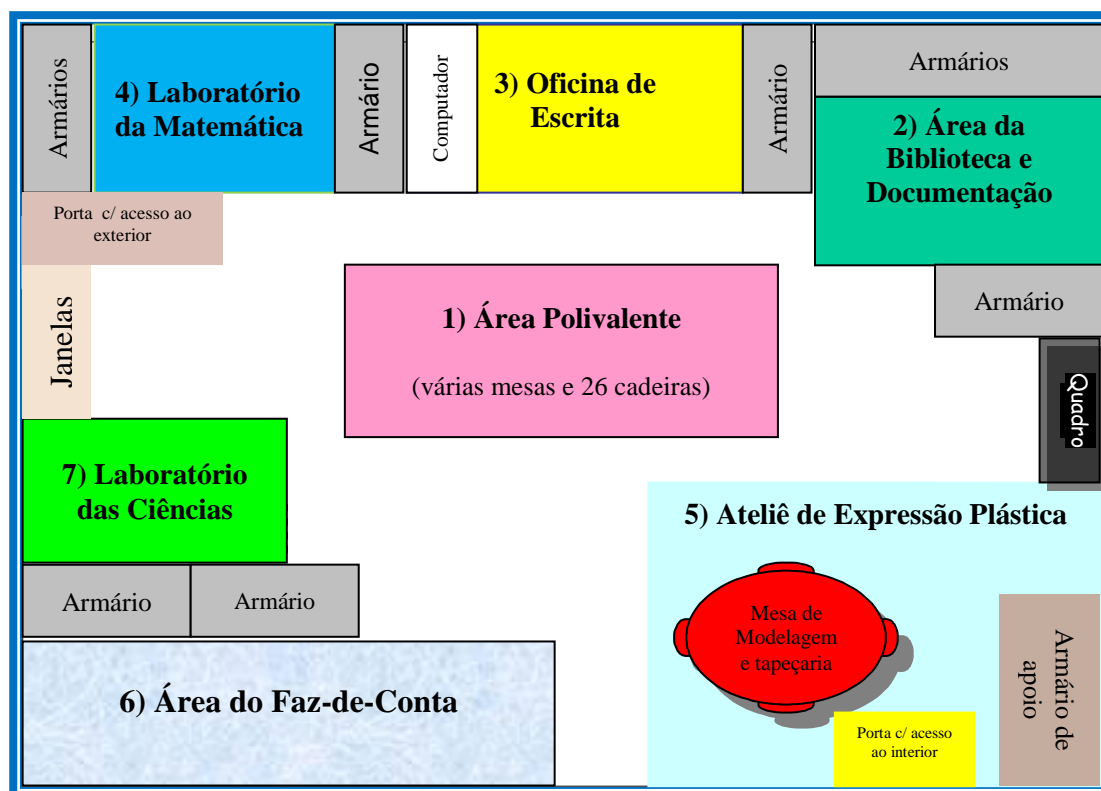


Figura 15: Planta da Sala Pré Q.

A Área Polivalente está organizada com um conjunto de mesas e cadeiras, servindo de suporte a outras áreas e actividades, como por exemplo, à Oficina de Escrita, incluindo os momentos de organização, planificação e de avaliação. É nesta área que a educadora orienta e desenvolve a maioria das actividades (ver Figura 16).



Figura 16: Área Polivalente.

A Área da Biblioteca e Documentação dispõe de um banco grande e de uma mesa com duas cadeiras. Num armário existem histórias, atlas, enciclopédias, dicionários, revistas, jornais, listas de palavras e trabalhos produzidos pelas crianças das suas actividades e dos projectos (ver Figura 17).



Figura 17: Área da Biblioteca e Documentação.

A Oficina de Escrita possui diferentes tipos de canetas e de folhas, envelopes, furador, régua, cadernos, computador, ficheiros de palavras, de canções, de poemas, letras e jogos de escrita. Nesta área os textos e os trabalhos elaborados pelas crianças estão expostos, nomeadamente, as várias tentativas de pré-escrita e escrita. Verifica-se, ainda, a presença de diferentes suportes de escrita onde estão expostos alguns jogos de texto elaborados pelas crianças (ver Figura 18).



Figura 18: Oficina de Escrita.

O Laboratório da Matemática tem duas mesas com cadeiras, cadernos quadriculados, papéis diversos, cadernos, lápis, afias, borrachas, régua, gráficos, folhas de registo, recibos, tabelas, calculadoras, números manipuláveis, padrões, fotocópias de dinheiro, colecções de objectos, ficheiros de jogos e diferentes jogos, como por exemplo, tangran, geoplano, blocos lógicos, entre outros jogos de construção (ver Figura 19).



Figura 19: Laboratório da Matemática.

O Ateliê de Expressão Plástica está organizado para permitir diferentes tipos de actividades de expressão plástica: pintura vertical e horizontal e moldagem. Nesta área existem materiais de pintura e tintas de cores (ver Figura 20).



Figura 20: Ateliê de Expressão Plástica.

A Área do Faz-de-Conta possui vários armários e cabides com roupas e adereços que servem para caracterizar as crianças nos seus jogos e brincadeiras de faz-de-conta e nos projectos de expressão dramática. Esta área tem, também, a tradicional casa das bonecas e um fantocheiro (ver Figura 21).



Figura 21: Área do Faz-de-Conta.

O Laboratório das Ciências possui lupas, íman, espelhos, fitas métricas, água e areia. Esta área tem, ainda, um aquário com dois peixes, uma caixa com bichos-da-seda e uma tartaruga (ver Figura 22).



Figura 22: Laboratório das Ciências.

Nesta sala as paredes e os *placards* servem de expositores das produções das crianças. A sala tem uma boa luz natural, como se pode verificar nas figuras acima referidas e, segundo a educadora: “todo o espaço está bem organizado de forma a possibilitar a exploração livre das crianças no acesso a todos os materiais. As crianças têm os materiais acessíveis para desenvolver as actividades que se propõem realizar” (conversa informal, Dezembro, 2008).

4.4.2 O Jogo no dia-a-dia na Sala Pré Q

Com as observações pretendeu-se a recolha de informação relevante para sustentar as respostas às questões de investigação que estão, por sua vez, subjacentes ao problema de investigação. Considerando as rotinas da sala, realizaram-se as observações em períodos diferentes, mais concretamente, nos dias 11 e 17 de Novembro, 2 de Dezembro de 2008, 12 e 26 de Janeiro de 2009, perfazendo um total de cinco observações, cuja duração foi de cinco horas, ou seja, uma hora por cada observação. Convém salientar que 3 observações incidiram no 4º momento, de acordo com as rotinas da sala, nomeadamente, nas Actividades e projectos e as restantes 2 observações incidiram no 8º momento, na Actividade cultural colectiva. Estas 2 observações foram realizadas à tarde, pois a educadora observada encontrava-se a fazer tarde, nos dias agendados para a observação.

Porém, antes de iniciar os registos das observações e com o objectivo de se inteirar do ambiente educativo, a investigadora esteve na sala três vezes, nas actividades orientadas pela educadora, no período das actividades e projectos. Trata-se de um meio conhecido pela investigadora que, na condição de educadora de bolsa/substituição, já tinha trabalhado na sala com o grupo de crianças.

Durante as cinco observações a educadora repetiu os mesmos procedimentos: as crianças e a educadora reuniam-se, no grande grupo, na área polivalente para recapitular as actividades planificadas e registadas no Mapa de Actividades (ver Figura 23). Em seguida, a educadora orientava e apoiava as actividades das crianças e, segundo a educadora, as actividades “propostas devem ter em consideração o grupo de crianças, pois trata-se de um grupo com características diversificadas, o qual exige de nós um trabalho personalizado, possibilitando, assim, a igualdade de oportunidades a todos, a nível físico, intelectual, cultural e social” (conversa informal, Novembro, 2008).



Figura 23: Reunião no grande grupo na Sala Pré Q.

Refira-se, ainda, que, por razões éticas e legais, as fotografias foram tiradas com a autorização das educadoras e com o conhecimento dos pais e, por razões de segurança, foram tiradas propositadamente com alguma desfocagem de maneira a não identificar as crianças.

4.4.2.1 Actividades Planificadas com Jogos

Para verificar a abordagem do jogo nas actividades planificadas pela educadora, nas respectivas áreas da sala, recorreu-se à grelha de observação, onde foram assinalados 3 níveis de frequência (Nunca, Algumas Vezes e Sempre), como se pode verificar no Quadro 2.

Quadro 2: Actividades planificadas com jogos nas áreas de actividades na Sala Pré Q.

Totalidade das 5 Observações			
Áreas de Actividades	Nunca	Algumas Vezes	Sempre
Área Polivalente	3		2
Oficina de Escrita	3		2
Área da Biblioteca e Documentação	5		
Laboratório da Matemática	5		
Ateliê de Expressão Plástica	5		
Área do Faz-de-Conta	4		1
Laboratório das Ciências	5		

Verificou-se que os jogos, nomeadamente, na área da biblioteca e documentação, no laboratório da matemática, no ateliê de expressão plástica e no laboratório das ciências nunca foram planificados, nas actividades observadas.

Na área polivalente e na oficina de escrita verificou-se que, em 5 das observações, houve 2 registos no nível “sempre” e, na área do faz-de-conta, apenas 1 registo no nível “sempre”. Numa das observações verificou-se que educadora na área polivalente, com um grupo de 6 crianças, elaborou uma história com cada criança, de modo a explorar a criatividade e a imaginação, através do trabalho de texto. A educadora salientou que a história mais “engraçada” seria posta à votação no grande grupo e seria transformada num jogo de texto com cartões (ver Figura 24). As histórias foram elaboradas individualmente e posteriormente comunicadas e votadas no grande grupo. Segundo a educadora os jogos de texto “têm a finalidade de desenvolver a criatividade, a oralidade e fomentar o gosto pela

escrita, assim como, ver até que ponto as crianças têm poder de iniciativa em construir as suas próprias histórias” (conversa informal) (notas de campo, 17/11/2008).

Em outra das observações verificou-se que educadora registou no Plano Diário/semanal, afixado na parede, a actividade a desenvolver: Escolha do texto da semana; Jogos de escrita a partir dos textos das crianças; Jogo de identificação da frase maior e menor; Palavras começadas por “c” e “g”. Com as palavras construídas as crianças criaram textos, como se de um *puzzle* se tratasse, por sua vez, a educadora fazia o registo para afixar na oficina de escrita. Numa fase posterior, no grande grupo, as crianças escolheram o melhor texto, o qual foi transformado em “jogo de texto”. As crianças tiveram oportunidade em fazer combinações lógicas com as palavras do texto seleccionado (notas de campo, 12/01/2009).



Figura 24: Jogos de Texto.

Na área do faz-de-conta verificou-se que numa das observações houve um registo no nível “sempre”. Nesta actividade, a educadora contou a história da “Carochinha” e realizou um jogo simbólico no grande grupo, onde todas as crianças tiveram oportunidade em participar, dramatizando as personagens da história, recorrendo aos adereços que já tinham sido elaborados por elas em actividades anteriores (ver Figura 25). No decorrer da dramatização a educadora apoiava cada uma das crianças que representavam as personagens. Segundo a educadora, as actividades planificadas com o jogo simbólico e dramático “permite a afirmação da criança e promove a interacção com as outras crianças em pleno contexto das actividades realizadas. Actividades realizadas através da expressão dramática permite à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e a utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (conversa informal) (notas de campo, 26/01/2009).



Figura 25: Dramatização da História da Carochinha.

4.4.2.2 Estratégias

Na Figura 26 estão assinalados os registos observados nos itens seleccionados para verificar a frequência com que a educadora recorre às diferentes estratégias, nas actividades dinamizadas, no âmbito do jogo.

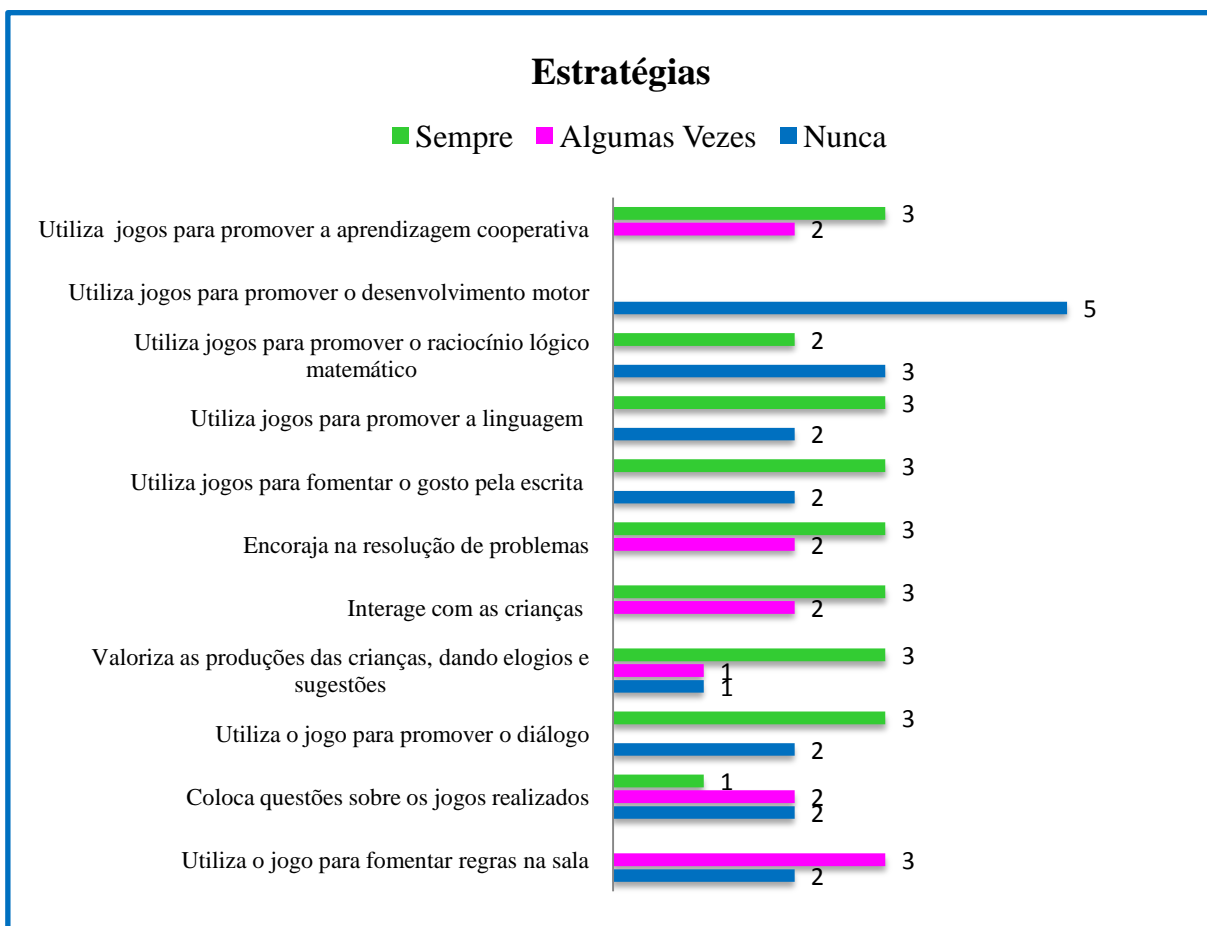


Figura 26: Estratégias utilizadas na Sala Pré Q.

Na utilização dos jogos para promover a aprendizagem cooperativa, verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 3 observações, “sempre” e, em 2 observações, “algumas vezes”.

Na utilização dos jogos para promover o desenvolvimento motor, verificou-se que, nas 5 observações, esta estratégia nunca foi utilizada pela educadora.

Na utilização dos jogos para promover o desenvolvimento lógico matemático, aquando da exploração dos jogos, verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 2 observações, “sempre” e, em 3 observações, “nunca”.

Na utilização dos jogos para promover a linguagem nas crianças, verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 3 observações, “sempre” e, em 2 observações, “nunca”. Por exemplo, em uma das observações, verificou-se que a educadora começou por explorar um jogo com palavras começadas por “g” e “c” e conforme as palavras iam surgindo ia registava-as, tais como: *garganta, gatinho, gaiola, golo e galo; casa, Catarina, Cláudia, carro, casa, Cristiano, cão e cachorro*. A educadora salientou que “actividades como estas permitem que as crianças desenvolvam a consciência fonológica e evoluam nas suas conceptualizações” e adianta que “a utilização de estratégias e materiais de apoio diversificadas facilita as aprendizagens das crianças, visto que as crianças têm acesso a diferentes opções, tornando mais fácil a adaptação aos diferentes ritmos de aprendizagem do grupo e podemos transformar a aprendizagem em momentos lúdicos, com simples jogos de texto” (conversa informal) (notas de campo, 12/01/2009).

Na utilização do jogo para fomentar o gosto pela escrita, verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 3 observações, “sempre” e, em 2 observações, “nunca”.

Na utilização do jogo para encorajar as crianças na resolução de problemas, verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 3 observações, “sempre” e, em 2 observações, “algumas vezes”. Numa das observações verificou-se que as crianças estavam a explorar os diferentes jogos, de forma livre e, de vez em quando, a educadora intervinha verbalmente para ajudá-las a resolver alguns conflitos que surgiam no decorrer da exploração dos jogos (notas de campo, 11/11/2008). Relativamente a esta estratégia, em outra observação, verificou-se que quando as crianças exploravam os diferentes jogos em pequenos grupos, de forma livre, nas diferentes áreas, a educadora intervinha na resolução de conflitos que iam surgindo, mais concretamente nos jogos de chão e nos de mesa (notas de campo, 2/12/2008).

Na utilização do jogo como estratégia de interacção com as crianças, verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 3 observações, “sempre” e, em 2 observações, “algumas vezes”. Por exemplo, em uma das observações, verificou-se que as crianças ao jogarem no computador, na oficina de escrita, solicitavam ajuda (ver Figura 27). Segundo a educadora a “utilização de jogos no computador em pequenos grupos promove novas aprendizagens e a dinamização do grupo, promovendo igualmente momentos de partilha” (conversa informal) (notas de campo, 2/12/2008).



Figura 27: A educadora a apoiar as crianças na exploração dos jogos.

Na utilização do jogo para valorizar as produções das crianças, dando elogios e sugestões, verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 3 observações, “sempre”, em 1 observação, “algumas vezes” e, em 1 observação, “nunca”. Verificou-se, nas 3 observações, que a educadora orientava trabalhos por projecto em pequenos grupos e as restantes crianças exploravam livremente o jogo e, algumas vezes, vinham ao seu encontro para lhe mostrar as suas construções e a educadora ia-lhes dando *feedbacks* positivos às suas construções, tais como: *Tens que mostrar aos amigos! Parabéns! Está muito giro!* (ver Figura 28). Por fim, na arrumação das áreas de actividades, as crianças participavam activamente nessa tarefa sozinhas e voltavam a se sentar na área polivalente, para a seguinte etapa da rotina do MEM (notas de campo, 11/11/2008; notas de campo, 17/11/2008; notas de campo, 2/12/2008).



Figura 28: Exploração do jogo na vertente lúdica/brincadeira.

Na utilização do jogo para promover o diálogo, verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 3 observações, “sempre” e, em 2 observações, “nunca”.

Na utilização do jogo para colocar questões sobre os jogos realizados, verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 1 observação, “sempre”, em 2 observações “algumas vezes” e, em 2 observações, “nunca”.

Na utilização do jogo para fomentar regras na sala, verificou-se que a educadora utilizou esta estratégia, em 3 observações, “algumas vezes” e, em 2 observações, “nunca”.

Em síntese, relativamente aos 11 itens, verificou-se que a educadora utilizou com maior frequência estratégias que visavam promover a aprendizagem cooperativa, promover a linguagem, fomentar a escrita, encorajar a resolução de problemas, promover a interacção entre as crianças, valorizar as produções das crianças com elogios e sugestões e, por fim, as que visam promover o diálogo, ou seja, nestas 7 estratégias registaram-se, em 3 observações, o nível “sempre”. E, destas 7 estratégias, destacam-se com maior frequência as estratégias para promover a aprendizagem cooperativa, para a resolução de problemas e para promover a interacção entre as crianças, nestas 3 estratégias registaram-se, em 3 observações, o nível “sempre” e, em 2 observações, o nível “algumas vezes”. Por outro lado, a educadora recorreu com menor frequência à estratégia para promover o desenvolvimento motor e para fomentar regras na sala.

Em linhas gerais, no cômputo das 5 observações, verificou-se que educadora utilizou o jogo como recurso para promover a articulação de conteúdos das diferentes áreas de conteúdo na sua prática pedagógica, ou seja, utilizou diferentes estratégias nas actividades, utilizando o jogo como um meio para o desenvolvimento de aprendizagens seguindo as linhas de orientação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Verificou-se que o jogo foi potencializado, quer nas 3 actividades planificadas com o jogo para introduzir novas aprendizagens, quer nas 2 actividades em que as crianças exploraram o jogo de forma lúdica.

Especificamente, no domínio das áreas de conteúdo, verificou-se que nas actividades planificadas, no âmbito do jogo, as estratégias incidiram em 2 áreas, na Área de Formação Pessoal e Social e na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, no domínio, da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da expressão dramática, em que a educadora explorou jogos para promover a linguagem oral e a abordagem à escrita e a criatividade da criança, por exemplo, o jogo simbólico, os jogos de texto e os jogos de palavras. Neste sentido, na prática pedagógica observada, o jogo foi explorado nas vertentes

lúdica e educativa nas actividades dinamizadas pela educadora, proporcionando oportunidades de aprendizagem nas crianças e, que segundo Mata (2008),

o grande objectivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa (...). [E adianta que] conseguir estabelecer ligações entre a escrita e o oral, de modo cada vez mais sistemático, implica o desenvolvimento da consciência fonológica (p. 43).

Na perspectiva de Silva (2002) a planificação de jogos na Área de Expressão e Comunicação, no domínio da linguagem oral é considerada importante na educação pré-escolar, pois a exploração do carácter lúdico da linguagem permite o “prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações. As rimas, as lengalengas, as travalínguas e as adivinhas são aspectos tradicionais que podem ser trabalhados na educação pré-escolar” (p. 67).

Verificou-se que, neste modelo curricular, a diferenciação pedagógica vem quebrar a lógica de que as actividades devem ser as mesmas para todas as crianças. Ideia que está presente na educadora ao afirmar, em conversa informal em Janeiro de 2009, que “o importante é que a criança aprenda a ser autónoma, a saber estar, a saber ser, a saber fazer sozinho, inclusive na exploração do jogo nas áreas de actividades” e, de acordo com os princípios do MEM, um ambiente de convivência democrática, no qual todos participam na gestão das actividades, dos conteúdos, dos materiais, do espaço, do tempo, trabalha-se de forma diferenciada, prevendo que as aprendizagens significativas aconteçam, assim como o desenvolvimento de todo o potencial da criança.

4.5 Inquéritos por Questionários

4.5.1 Dados Socioprofissionais

Dos 75 educadores, que faziam parte do público-alvo da investigação, 54 responderam ao inquérito e são do sexo feminino. A idade é dada por grupos etários, em que 30 educadoras estão entre os 26 e os 32 anos, 13 entre os 33 e os 39 anos, 8 entre os 40 e os 46 anos e 3 com mais de 47 anos de idade. A média do tempo de serviço das inquiridas é de 9 anos e 87% possui o grau de Licenciatura.

O maior número das educadoras trabalha com grupos heterogéneos de 3, 4 e 5 anos, seguindo-se os grupos de 4 e 5 anos e de 3 e 4 anos, perfazendo mais de 57% das inquiridas, como se pode verificar na Figura 29.

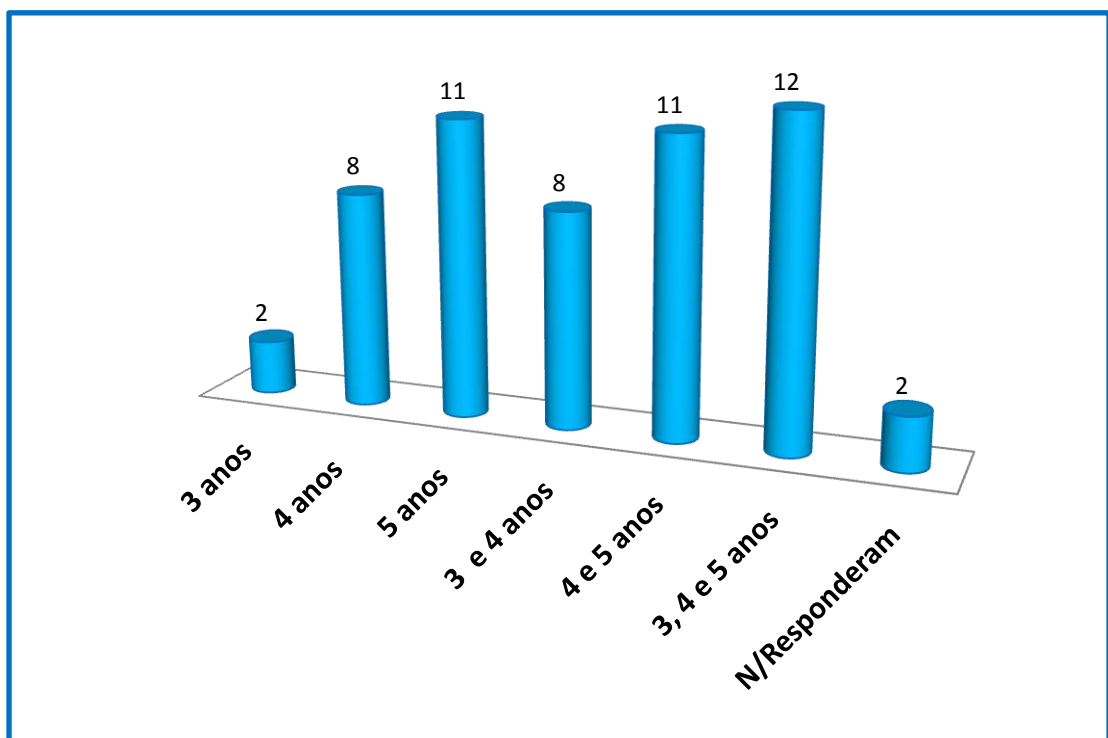


Figura 29: Idade do grupo de crianças por faixas etárias.

4.5.2 Concepção dos Educadores de Infância sobre o Jogo

4.5.2.1 Abordagem do Jogo nas Áreas de Actividades

A opinião das educadoras sobre a abordagem do jogo nas áreas de actividades é dada na questão 7 - *O jogo deve ser na sua opinião potencializado em todas as áreas de actividades* - como se pode verificar 87% das inquiridas responderam sim, apenas 11% responderam que não (ver Figura 30).

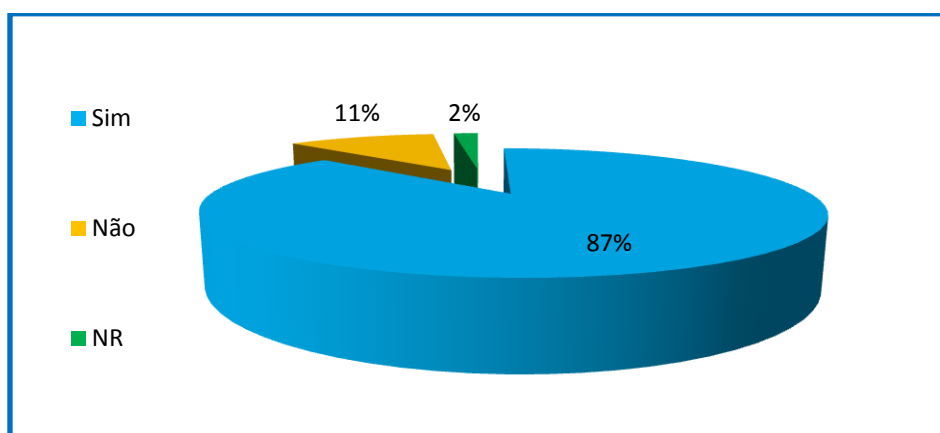


Figura 30: Opinião das educadoras sobre a abordagem do jogo nas áreas de actividades.

Pretende-se, também, conhecer a razão da resposta dada anteriormente, pelas educadoras, através da questão 8. Importa salientar que das 54 inquiridas, 18 não responderam, ou seja, 67% responderam a esta questão aberta.

As respostas das várias participantes sobre as potencialidades do jogo nas áreas de actividades foram agrupadas em 2 categorias, nas vertentes lúdica/brincadeira e educativa, tal como se pode verificar nos testemunhos das educadoras relativamente à questão (ver Quadros 3 e 4). Verifica-se, pois, que as razões que sustentam as opiniões das educadoras, sobre as potencialidades do jogo, nas áreas de actividades, variam entre a vertente lúdica/brincadeira no campo das áreas de aprendizagem (ver Quadro 3) e na vertente educativa direccionada para o desenvolvimento da criança, de forma mais direccionada pelo educador (ver Quadro 4).

Quadro 3: Potencialidades do jogo na vertente lúdica/brincadeira.

Opinião das educadoras
<p>“Porque através do jogo lúdico a criança interioriza as regras mais facilmente”.</p> <p>“Porque através do jogo é mais fácil desenvolver outras actividades”.</p> <p>“Porque é uma forma das crianças adquirem conhecimento brincando”.</p> <p>“Porque o jogo é uma forma das crianças aprenderem brincando”.</p> <p>“Através do lúdico a criança aprende e inova”.</p> <p>“A brincar é mais fácil aprender”.</p> <p>“Pois o jogo é sempre lúdico e é o suporte fundamental para a construção de muitas aprendizagens”.</p> <p>“Através do jogo a criança diverte-se, liberta-se e aprende de uma forma lúdica”.</p> <p>“É através do jogo que as crianças vivenciam situações da vida real e adquirem acções do quotidiano”.</p> <p>“O jogo é o meio para conhecer, divertir-se, partilhar, brincar, aprender é como o recreio, todos querem! Assim favorecer o jogo em todas as áreas é abrir mais oportunidades para um melhor e maior conhecimento/aprendizagem”.</p> <p>“Porque através do jogo as crianças aprendem o que se pretende com mais facilidade e de uma forma lúdica”.</p> <p>“Sim, porque através do brincar a criança explora todas as áreas, a parte cognitiva e físico-motora. A brincar se aprende”.</p> <p>“Sim, através do jogo a criança brinca mas também aprende desenvolve-se a todos os níveis: motor, psicológico, socioafectivo”.</p> <p>“É intrínseco à criança, toda a sua actividade, pensamento e imaginação desenvolve-se no jogo”.</p> <p>“Todas as áreas de actividades têm um carácter lúdico e a criança aprende envolvendo-se no jogo, nas aprendizagens activas e na exploração do que a rodeia”.</p> <p>“Nesta faixa etária a actividade lúdica deve estar presente em todas as áreas de desenvolvimento”.</p> <p>“Além da componente lúdica que os diverte é uma excelente forma de ensinar e de aprender sem que as crianças se apercebam, logo mais espontânea e mais livre”.</p> <p>“Porque através do jogo é mais fácil desenvolver outras actividades”.</p> <p>“É o melhor meio de veicular o que queremos transmitir pedagogicamente de forma lúdica. É a brincar que a criança aprende”.</p> <p>“Porque todas as actividades das diferentes áreas têm sempre o suporte de jogos de brincadeira”.</p>

Verifica-se que em 36 educadoras 20 consideram o jogo um meio importante para as crianças adquirem aprendizagens através do brincar. Assim, o jogo numa perspectiva lúdica/brincadeira é considerado um importante contributo para o desenvolvimento do processo de auto-aprendizagem, na lógica de que a jogar e a brincar a criança aprende.

Se atendermos opiniões das educadoras sobre as potencialidades do jogo, nas áreas de actividades, verifica-se que a maior frequência de respostas incide no brincar se aprende, ou

seja, através do jogo a criança aprende de forma lúdica e através do jogo é mais fácil desenvolver outras actividades.

Por sua vez, verifica-se que das 36 educadoras 16 consideram que o jogo, direccionado para a vertente educativa, é fundamental na vida da criança, sendo essencial no desenvolvimento da criança e que cresce em todos os seus níveis de desenvolvimento (ver Quadro 4).

Quanto às razões que sustentam a opinião das educadoras relativamente às potencialidades do jogo, nas áreas de actividades, verifica-se que a maior frequência de respostas incide no desenvolvimento da criança, na socialização e na aprendizagem.

Quadro 4: Potencialidades do jogo na vertente educativa.

Opinião das educadoras
<p>“Porque contribui para o desenvolvimento da criança”.</p> <p>“O jogo é uma forma de potencializar os conteúdos aprendidos por exemplo em grande grupo (números as sequências temporais) e favorece a socialização do grupo”.</p> <p>“Para todo o tipo de ensinamentos pode ser aplicado o jogo. Quando não se pode directamente, por exemplo quando se conta uma história, poderá ser feito posteriormente para recontar a mesma”.</p> <p>“O jogo é importante para o desenvolvimento da criança por isso deve ser explorado sempre que há essa hipótese”.</p> <p>“Sim, porque através de um jogo a criança poderá interiorizar determinados conteúdos com maior facilidade, do que propriamente numa actividade que exija maior concentração”.</p> <p>“Porque promove a aprendizagem em todas as áreas de ensino, imaginação e criatividade”.</p> <p>“Porque através do jogo a criança aprende as noções básicas de socialização, as regras, as normas e todos os conteúdos fundamentais para o seu desenvolvimento”.</p> <p>“O jogo é potenciador da socialização, no desenvolvimento global da criança de forma a que esta adquira as regras e as rotinas”.</p> <p>“O jogo é um dos meios mais motivadores da aprendizagem das crianças”.</p> <p>“O jogo é o melhor meio para activar e motivar as aprendizagens e na minha opinião para desenvolver a socialização”.</p> <p>“Porque o jogo é uma estratégia muito importante no processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças”.</p> <p>“É uma estratégia que facilita a aprendizagem em todas as áreas de conteúdo”.</p> <p>“É a principal motivação para a aprendizagem das diversas áreas”.</p> <p>“Porque é através do jogo que as crianças interiorizam com mais rapidez todos os conteúdos”.</p> <p>“Porque o jogo potencia a aquisição de aprendizagens”.</p> <p>“É um recurso de estratégias de diferenciação pedagógica com aprendizagem personalizada, tendo como base a cooperação, pelo que não deve ser encarado só como lúdico nem como trabalho gratuito, mas de trabalho efectivo e com uma finalidade”.</p>

De um modo geral as educadoras consideram que o jogo, quando é explorado, quer na vertente lúdica/brincadeira, quer na vertente educativa tem um grande valor educacional, pois oferece muitas vantagens nas actividades desenvolvidas nas diferentes áreas no desenvolvimento da criança. Existe a ideia de que o jogo promove o convívio social e a aprendizagem cooperativa e que, segundo Bennett e Dunne (citados em Morgado, 2004), a aprendizagem cooperativa assume resultados positivos a longo prazo e importa ponderar as que mais se destacam, como por exemplo: a promoção e o desenvolvimento de competências, no âmbito das relações interpessoais, envolvendo valores e atitudes de colaboração, a gestão de problemas interpessoais e do trabalho de grupos; a promoção e o desenvolvimento de competências importantes para a vida como a criatividade, a produtividade, a facilidade na integração dos diferentes saberes e a capacidade de comunicação.

4.5.2.2 O Jogo no Desenvolvimento da Criança

A concepção das educadoras sobre a relevância do jogo no desenvolvimento da criança, nas áreas de actividades, é dada por 12 itens da questão 9, com base na escala de 5 níveis, em que os níveis mais positivos são: o nível 4 (relevante) e o nível 5 (muito relevante).

Observando os resultados no Quadro 5, e ao associarmos os 2 níveis mais positivos 4 e 5, os itens sobre o papel do jogo no desenvolvimento da criança correspondentes à promoção da aprendizagem cooperativa e à promoção da criatividade e da imaginação são considerados os mais relevantes, perfazendo 100% das respostas das educadoras

Os itens sobre a aproximação das crianças aos colegas e adultos, o aumento da auto-estima e da entreaajuda e a promoção do desenvolvimento cognitivo recebem 98% dos registos nos níveis 4 e 5.

No caso dos itens sobre a promoção do desenvolvimento socioafectivo e sobre a promoção da responsabilidade e da autoconfiança nas crianças registam-se 93% das respostas nos níveis mais relevantes. E, no que se refere ao item sobre as potencialidades do jogo na construção da personalidade da criança regista-se a relevância de 88%, nos níveis 4 e 5.

Nos itens sobre o incentivo à criança a tornar-se mais autónoma na resolução de conflitos e a promoção do desenvolvimento moral, 87% das inquiridas consideram relevante e muito relevante.

Finalmente, 85% das educadoras assinalaram, nos níveis 4 e 5 de relevância, nos itens relativos ao jogo na promoção da reflexão das acções e experiências e na promoção da discussão em grupo sobre os valores inerentes aos diferentes jogos que existem na sala.

Quadro 5: Relevância do jogo no desenvolvimento da criança.

Q		Muito relevante (5)	Relevante (4)	Nem pouco, nem muito relevante (3)	Pouco relevante (2)	Irrelevante (1)
9.1	Na promoção da aprendizagem cooperativa	64%	36%	0%	0%	0%
9.2	Na promoção do desenvolvimento socioafectivo	67%	26%	5%	2%	0%
9.3	Na promoção da criatividade e da imaginação	65%	35%	0%	0%	0%
9.4	Na promoção da reflexão sobre acções e experiências	45%	40%	9%	4%	2%
9.5	Para encorajar a criança a tornar-se mais autónoma na resolução de conflitos	57%	30%	11%	2%	0%
9.6	Na promoção da discussão em grupo sobre os valores inerentes aos diferentes jogos que existem na sala	50%	35%	9%	4%	2%
9.7	No suporte à construção da personalidade da criança	45%	43%	8%	4%	0%
9.8	Na aproximação das crianças com os colegas e adultos	68%	30%	2%	0%	0%
9.9	Na promoção do desenvolvimento moral	41%	46%	9%	2%	2%
9.10	No aumento da auto-estima e da interajuda	63%	35%	2%	0%	0%
9.11	Na promoção da responsabilidade e da autoconfiança nas crianças	65%	28%	5%	2%	0%
9.12	Na promoção do desenvolvimento cognitivo	78%	20%	0%	2%	0%

Resumidamente, verifica-se que, de uma maneira geral, as educadoras atribuem uma forte relevância ao jogo no desenvolvimento da criança, em que mais de 85% das inquiridas responderam em todos os itens nos níveis 4 e 5. Mais concretamente, nos itens que promovem a aprendizagem cooperativa, a autonomia, a auto-estima, a curiosidade e a imaginação, enquadrados nas áreas do desenvolvimento cognitivo e socioafectivo, o nível de relevância é mais acentuado. Por outro lado, nos itens associados ao desenvolvimento moral são menos enfatizados pelas inquiridas.

4.5.2.3 O Jogo nas Áreas de Conteúdo

Os itens da questão 10 foram seleccionados para verificar de que forma o jogo é utilizado nas áreas de conteúdo, segundo as linhas orientadoras das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão/Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

As inquiridas responderam aos referidos itens, numa escala de 1 a 5, em que o nível 1 corresponde a “discorda totalmente” e o nível 5 corresponde a “concorda totalmente”, como se pode verificar na Figura 31 que representa a frequência das respostas.

Na análise sobre o nível de concordância ou discordância das educadoras, em relação à opinião sobre o jogo nas diferentes áreas de conteúdo, ao proceder-se à associação dos níveis mais negativos (1 e 2), obtemos o nível de discordância e, à associação entre os níveis mais positivos (4 e 5), obtemos o nível de concordância, considerando o nível 3 (nem concorda, nem discorda) neutro.

Assim, no item 10.1 - *O jogo na Área de Formação Pessoal e Social é pouco relevante na promoção de valores quando é explorado livremente* - 70% das inquiridas discordam e 23% concordam, note-se que frase tem um sentido negativo.

No item 10.2 - *Os jogos na Área de Expressão e Comunicação, no domínio das diferentes formas de expressões motora, dramática, plástica e musical são mais relevantes quando são explorados livremente* - 35% das inquiridas discordam e 53% concordam.

No item 10.3 - *No domínio da matemática a maioria dos jogos existentes nas áreas são mais relevantes nas aprendizagens de conceitos e do espírito crítico quando são orientados* - 13% das inquiridas discordam e 76% concordam.

No item 10.4 - *O uso de jogos no domínio da linguagem é mais relevante quando é explorado na vertente lúdica do que na vertente educativa* - 41% das inquiridas discordam e 46% concordam.

E, por último, no item 10.5 - *Os jogos que envolvem a Área do Conhecimento do Mundo são mais utilizados no grande grupo* - 17% das inquiridas discordam e 65% concordam.

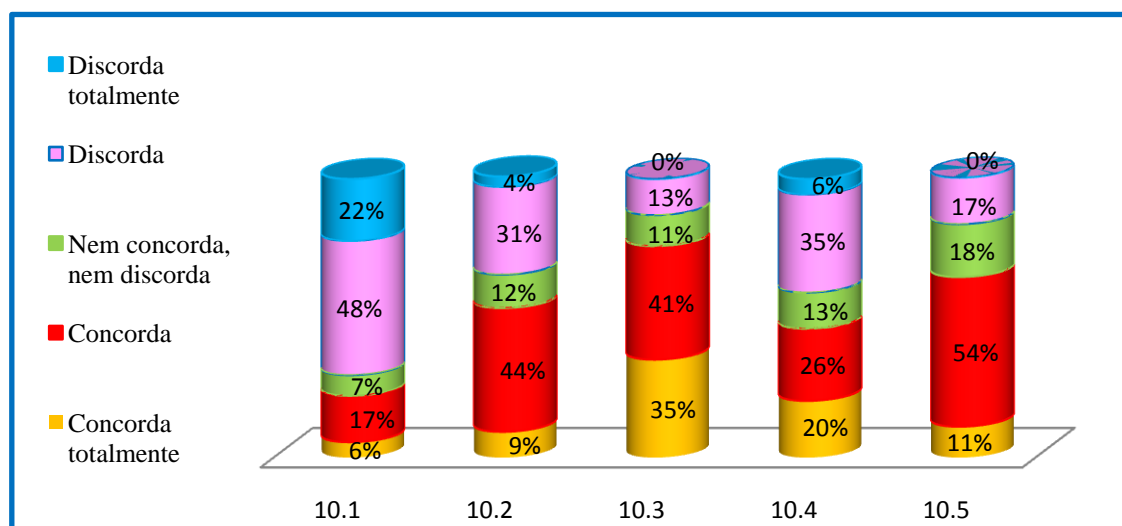


Figura 31: O jogo nas áreas de conteúdo.

Resumidamente, verifica-se que nas opiniões das educadoras, considerando as potencialidades do jogo nas áreas de conteúdo, a maioria das inquiridas discorda que o jogo seja pouco relevante na promoção de valores na Área de Formação Pessoal quando é explorado de forma livre, como se pode verificar no item 10.1. No que se refere às potencialidades dos jogos na Área de Expressão e Comunicação, no domínio das diferentes formas de expressões motora, dramática, plástica e musical, são mais relevantes quando explorados livremente, 53% das inquiridas concordam. Por outro lado, quanto ao uso de jogos no domínio da linguagem é mais relevante quando explorado na vertente lúdica do que na vertente educativa, verifica-se que 46% das inquiridas concordam e 41% discordam. Por sua vez, em relação ao domínio da matemática, 76% das inquiridas concordam que os jogos são mais relevantes nas aprendizagens de conceitos e do espírito crítico quando são orientados pelos educadores. Verifica-se, ainda, que a maioria das inquiridas opina, que as actividades com jogos na Área do Conhecimento do Mundo têm mais relevância no grande grupo, ou seja, os jogos que envolvem esta área são mais utilizados no grande grupo.

4.5.2.4 O Jogo nas Áreas de Actividades

Os 18 itens da questão 11 foram seleccionados para conhecer a opinião dos educadores de infância sobre o jogo nas áreas de actividades. As inquiridas responderam aos itens, numa escala de 1 a 5, em que o nível 1 corresponde a “discorda totalmente” e o nível 5 corresponde a “concorda totalmente”, como se pode verificar no Quadro 6 que representa a frequência das respostas.

Na análise sobre o nível de concordância ou discordância das educadoras, em relação à opinião sobre o jogo nas áreas de actividades, ao proceder-se à associação dos níveis mais negativos (1 e 2), obtemos o nível de discordância e, à associação entre os níveis mais positivos (4 e 5), obtemos o nível de concordância, considerando o nível 3 (nem concorda, nem discorda) neutro.

No item 11.1 - *O jogo é mais explorado na vertente lúdica do que na vertente educativa* - 61% das inquiridas discordam e 22% concordam.

No item 11.2 - *O jogo deve ser explorado pelas crianças nas diferentes áreas apenas de forma livre* - 83% das inquiridas discordam e 10% concordam.

No item 11.3 - *O jogo é utilizado, geralmente, nas áreas como uma actividade secundária* - 87% das inquiridas discordam e apenas 4% concordam.

No item 11.4 - *O jogo deve ser planificado em todas as áreas de actividades* - 16% das inquiridas discordam e 66% concordam.

No item 11.5 - *O jogo nem sempre oferece oportunidades de aprendizagem* - 86% das inquiridas discordam e 7% concordam.

No item 11.6 - *É no acolhimento e no final da tarde que o jogo é mais explorado* - 60% das inquiridas discordam e 21% concordam.

No item 11.7 - *O jogo é utilizado como uma estratégia de socialização* - 2% das inquiridas discordam e 85% concordam.

No item 11.8 - *Os jogos livres fomentam mais atitudes de tolerância e de responsabilidade do que os orientados* - 54% das inquiridas discordam e 17% concordam.

No item 11.9 - *O jogo é essencialmente utilizado, nas áreas de actividades, com a função de entreter as crianças* - 92% das inquiridas discordam e apenas 2% concordam.

No item 11.10 - *O jogo pouco ou nada contribui na clarificação de valores* - 98% das inquiridas discordam, não se verificando registos nos níveis 4 e 5.

No item 11.11 - *Independentemente da adequação dos jogos às idades das crianças, estes desenvolvem de igual forma as aprendizagens* - 63% das inquiridas discordam e 30% concordam.

No item 11.12 - *O jogo possibilita ao educador uma melhor avaliação das crianças no domínio das expressões, da linguagem e da matemática* - 2% das inquiridas discordam e 89% concordam.

No item 11.13 - *A organização e a disposição dos jogos condiciona as aprendizagens das crianças* - 21% das inquiridas discordam e 64% concordam.

No item 11.14 - *O jogo promove uma melhor aprendizagem quando é orientado* - 26% das inquiridas discordam e 48% concordam.

No item 11.15 - *O jogo é pouco relevante para avaliar as dificuldades das crianças no pequeno grupo* - 92% das inquiridas discordam e 2% concordam.

No item 11.16 - *O jogo só é jogo quando é escolhido livre e espontaneamente pelas crianças* - 82% das inquiridas discordam e 9% concordam.

No item 11.17 - *O jogo nem sempre é orientado por causa das rotinas da sala* - 37% das inquiridas discordam e 39% concordam.

E, por último, no item 11.18 - *O jogo potencia uma melhor aprendizagem das regras* - 2% das inquiridas discordam e 94% concordam.

Quadro 6: O jogo nas áreas de actividades.

Q		Concorda totalmente (5)	Concorda (4)	Nem concorda nem discorda (3)	Discorda (2)	Discorda totalmente (1)
11.1	O jogo é mais explorado na vertente lúdica do que na vertente educativa	0%	22%	17%	47%	14%
11.2	O jogo deve ser explorado pelas crianças nas diferentes áreas apenas de forma livre	4%	6%	7%	57%	26%
11.3	O jogo é utilizado, geralmente, nas áreas como uma actividade secundária	0%	4%	9%	65%	22%
11.4	O jogo deve ser planificado em todas as áreas de actividades	25%	41%	18%	12%	4%
11.5	O jogo nem sempre oferece oportunidades de aprendizagem	0%	7%	7%	52%	34%
11.6	É no acolhimento e no final da tarde que o jogo é mais explorado	2%	19%	19%	48%	12%
11.7	O jogo é utilizado como uma estratégia de socialização	26%	59%	13%	2%	0%
11.8	Os jogos livres fomentam mais atitudes de tolerância e de responsabilidade do que os orientados	6%	11%	29%	43%	11%
11.9	O jogo é essencialmente utilizado, nas áreas de actividades, com a função de entreter as crianças	0%	2%	6%	45%	47%
11.10	O jogo pouco ou nada contribui na clarificação de valores	0%	0%	2%	41%	57%
11.11	Independentemente da adequação dos jogos às idades das crianças, estes desenvolvem de igual forma as aprendizagens	2%	28%	7%	48%	15%
11.12	O jogo possibilita ao educador uma melhor avaliação das crianças nos domínios das expressões, da linguagem e da matemática	24%	65%	9%	0%	2%
11.13	A organização e a disposição dos jogos condicionam as aprendizagens das crianças	7%	57%	15%	15%	6%
11.14	O jogo promove uma melhor aprendizagem quando é orientado	11%	37%	26%	20%	6%
11.15	O jogo é pouco relevante para avaliar as dificuldades das crianças no pequeno grupo	0%	2%	6%	57%	35%
11.16	O jogo só é jogo quando é escolhido livre e espontaneamente pelas crianças	2%	7%	9%	58%	24%
11.17	O jogo nem sempre é orientado por causa das rotinas da sala	2%	37%	24%	30%	7%
11.18	O jogo potencia uma melhor aprendizagem das regras	33%	61%	4%	2%	0%

Resumidamente, verifica-se que nos itens direccionados para a abordagem do jogo na vertente lúdica/livre a maioria das inquiridas, 87%, não considera o jogo como uma actividade secundária nas áreas de actividades, assim como 92% não considera que o jogo, nas áreas de actividades, tenha a função de entretenimento das crianças. Relativamente, à exploração do jogo ser mais explorado na vertente lúdica do que na vertente educativa, 61% das inquiridas discordam e 22% concordam.

No item que visa verificar a opinião das educadoras sobre o jogo orientado, 48% das inquiridas concordam que o jogo promove mais aprendizagens no desenvolvimento da criança quando é orientado. Porém, verifica-se que as inquiridas consideram que o jogo nem sempre é orientado devido às rotinas da sala, com 39% dos registos.

As inquiridas consideram que o jogo potencia uma melhor aprendizagem das regras com 94% das respostas. Nos itens 11.12; 11.15, a maioria das inquiridas considera que o jogo possibilita também uma melhor avaliação das aprendizagens das crianças nas actividades desenvolvidas, em contexto de sala. No item 11.4, direccionado à planificação, a maioria das inquiridas considera que o jogo deve ser planificado em todas as áreas de actividades, recebendo 66% das respostas. E, por último, nos itens 1.11; 11.13, as inquiridas consideram que a organização e a disposição dos jogos, nas áreas de actividades, condicionam as aprendizagens das crianças.

4.5.3 Práticas Pedagógicas dos Educadores de Infância

4.5.3.1 *Modelos Curriculares*

O educador tem autonomia para escolher o modelo curricular que mais se adequa à sua prática pedagógica. Considerando que o jogo permite ao educador descobrir nas crianças individualmente ou em grupo as suas capacidades, interesses e dificuldades, pretende-se, com as questões 12 e 13, extrair dados para identificar as práticas dos educadores de infância na utilização do jogo no desenvolvimento da criança.

Neste âmbito, a questão 12 visa conhecer se as educadoras inquiridas se orientam, ou não, na sua prática pedagógica por algum modelo curricular. E, como ilustra a Figura 32, verifica-se que 59% das inquiridas norteiam-se por um modelo curricular e um número significativo das inquiridas, 37%, afirmou não ter modelo curricular como suporte à sua prática pedagógica.

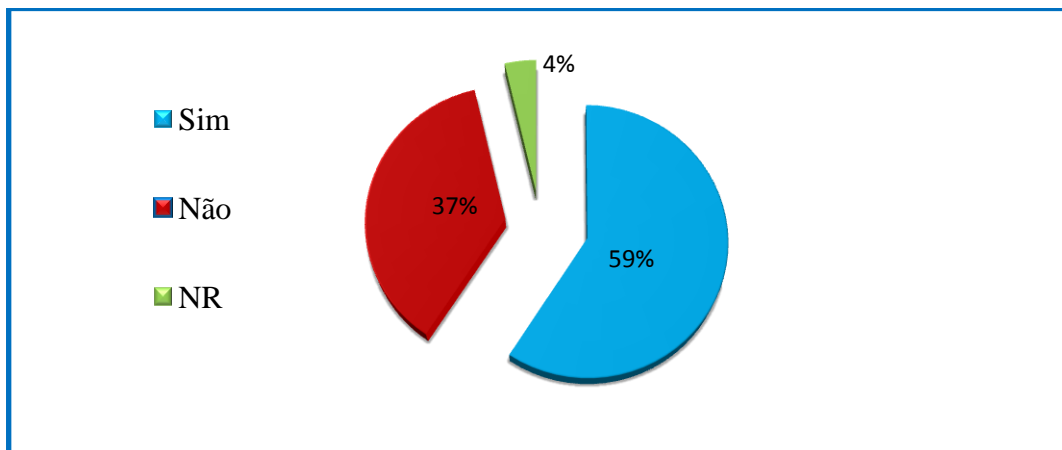


Figura 32: Práticas pedagógicas que se orientam por modelos curriculares.

A questão 13 visa identificar os modelos curriculares referentes às práticas pedagógicas. Como se pode verificar na questão anterior, das 54 inquiridas, 32 (59%) responderam que sim, mas apenas 26 identificaram um modelo ou prática e as 6 restantes não os identificaram (ver Quadro 7). Entre as que identificaram verifica-se dois modelos mais utilizados pelas inquiridas, com 8 registos no Movimento da Escola Moderna (MEM), que teve o maior número de frequências registadas, seguindo-se o High-Scope com 3 registos, apesar de estes serem, também, referidos por outras inquiridas mas associados a outras alternativas curriculares.

Quadro 7: Alternativas curriculares na educação pré-escolar.

Alternativas Curriculares	Registos
Movimento da Escola Moderna	8
High-Scope	3
Metodologia Tradicional	2
Pedagogia por Projecto	2
João de Deus	1
Pedagogia Waldof	1
Suporte Orientações Curriculares	2
Utiliza um pouco de cada um	1
Suporte Orientações Curriculares e o Movimento da Escola Moderna	1
Movimento da Escola Moderna e High-Scope	1
Suporte Orientações Curriculares e High-Scope	1
Pedagogia por Projecto, o Movimento da Escola Moderna e Maria Montessori	1
Pedagogia por Projecto associada ao Movimento da Escola Moderna	2
Total	26

4.5.3.2 Planificação do Jogo nas Áreas de Conteúdo

Na questão 14, seleccionada para verificar se o jogo é ou não planificado nas diferentes áreas de conteúdo, verifica-se que um número bastante significativo das inquiridas, 96%, respondeu que sim (ver Figura 33).

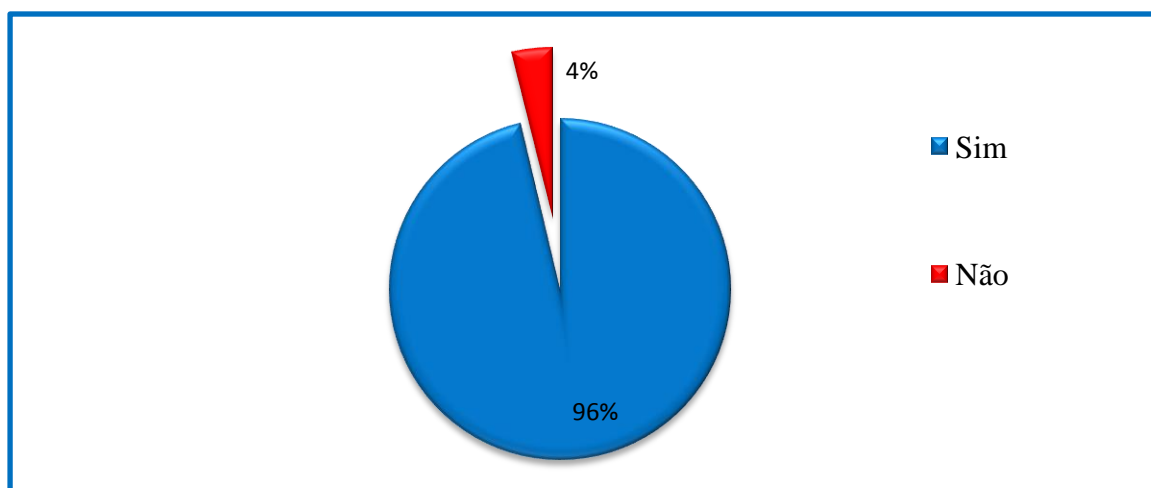


Figura 33: Planificação do jogo nas áreas de conteúdo.

4.5.3.3 Abordagem do Jogo nas Áreas de Conteúdo

Como referido, anteriormente, a maioria das inquiridas planifica o jogo considerando as áreas de conteúdo e, com a questão 15, procura-se conhecer as áreas onde o jogo é abordado pelos educadores de infância (ver Quadro 8).

Quadro 8: Abordagem do jogo nas áreas de conteúdo.

Áreas de conteúdo	Registos
“Na Área de Formação Pessoal e Social, na Área de Expressão e Comunicação e na Área do Conhecimento do Mundo”.	34
“Na Área de Expressão e Comunicação, no domínio da matemática e na Área do Conhecimento do Mundo”.	1
“Na Área de Expressão e Comunicação”.	1
“No domínio da matemática”.	1
“Na Área de Expressão e Comunicação no domínio da matemática”.	1
“No domínio das expressões musical, dramática, no domínio da linguagem e abordagem à escrita e nas áreas do Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social”.	1
“Na Área de Expressão e Comunicação, no domínio da expressão motora, dramática e musical e na Área de Formação Pessoal e Social”.	1
“Na Área de Formação Pessoal e Social e na Área de Expressão e Comunicação”.	1

“Na Área de Formação Pessoal e Social e nos domínios das expressões: da plástica, da dramática, da motora, da musical e no domínio da matemática”.	1
“Na Área de Formação Pessoal e Social e nos domínios da expressão motora, musical e dramática”.	1
“Área da Expressão e Comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, da matemática, no domínio das expressões musical e dramática e na Área de Formação Pessoal e Social”.	1
“Área de Expressão e Comunicação”.	1
“Na Área da Comunicação e Expressão no domínio da matemática”.	1
“No domínio da matemática e da linguagem”.	1
“No domínio da matemática e da abordagem à escrita”.	1
“No domínio da matemática da expressão oral e no domínio da expressão dramática”.	1
Total	49

Verifica-se que a maioria das educadoras planifica o jogo em todas as áreas de conteúdo e, nomeadamente, na Área de Formação Pessoal e Social, na Área de Expressão e Comunicação e, mais concretamente, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da matemática e na Área do Conhecimento do Mundo.

4.5.3.4 Estratégias

A frequência das estratégias utilizadas, no âmbito do jogo, nas actividades desenvolvidas nas áreas, é dada por 20 itens da questão 16.

As inquiridas responderam aos itens, numa escala de 1 a 5, em que o nível 1 corresponde a “raramente”, o nível 2 “algumas vezes”, o nível 3 “com certa frequência”, o nível 4 “geralmente” e o nível 5 corresponde a “quase sempre”, como se pode verificar no Quadro 9 as respectivas frequências.

Assim, em relação às estratégias seleccionadas, na análise e nos resultados foram considerados nos níveis de maior frequência (4 e 5) a seguir apresentados por ordem decrescente:

Utiliza jogos de construção e de memorização (item 16.10) verifica-se que 81% das inquiridas responderam nos níveis 4 e 5.

Utiliza jogos que desenvolvam a linguagem (item 16.9), com 80% das respostas.

Utiliza o jogo como uma actividade lúdica (item 16.2), com 76% das respostas.

Utiliza jogos que promovam iniciativa, interacção, regras e autonomia (item 16.18), com 76% das respostas.

Utiliza o jogo para diagnosticar as dificuldades das crianças (16.11), com 68% das respostas.

Utiliza o jogo como um recurso diagnóstico das aprendizagens (item 16.17), com 67% das respostas.

Utiliza o jogo para proporcionar momentos de concentração e de socialização (item 16.1), com 67% das respostas.

Explora/planifica jogos tendo como suporte as áreas de conteúdo (item 16.13), com 66% das respostas.

Orienta outras actividades enquanto as crianças exploram o jogo livremente (item 16.19), com 65% das respostas.

Utiliza jogos para fomentar o gosto pela escrita (item 16.8), com 63% das respostas.

Utiliza jogos simbólicos e cooperativos (item 16.7), com 58% das respostas.

Realiza jogos orientados no grande grupo, em todas as áreas (item 16.15), com 57% das respostas.

Utiliza o jogo para clarificar valores (item 16.14), com 54% das respostas.

Planifica e avalia os jogos com as crianças no grande grupo (item 16.16), com 50% das respostas.

Realiza jogos orientados no pequeno grupo, em todas as áreas (item 16.3), com 43% das respostas.

Levanta questões sobre os jogos aquando da sua exploração pelas crianças (item 16.12), com 39% das respostas.

Planifica e avalia jogos com as crianças no pequeno grupo (item 16.4), com 36% das respostas.

Faz registos do comportamento social e individual das crianças quando jogam (16.20), com 34% das respostas.

Planifica jogos que não existem na sala (item 16.6), com 26% das respostas.

Explora jogos didácticos no computador (item 16.5), verifica-se que 15% das inquiridas responderam nos níveis 4 e 5.

Quadro 9: Estratégias utilizadas pelas educadoras.

Q	Estratégias	Quase sempre (5)	Geralmente (4)	Com certa frequência (3)	Algumas vezes (2)	Raramente (1)
16.1	Utiliza o jogo para proporcionar momentos de concentração e de socialização	26%	41%	31%	2%	0%
16.2	Utiliza o jogo como uma actividade lúdica	33%	43%	17%	7%	0%
16.3	Realiza jogos orientados no pequeno grupo, em todas as áreas	2%	41%	29%	22%	6%
16.4	Planifica e avalia jogos com as crianças no pequeno grupo	2%	34%	36%	26%	2%
16.5	Explora jogos didácticos no computador	2%	13%	6%	26%	53%
16.6	Planifica jogos que não existem na sala	4%	22%	32%	35%	7%
16.7	Utiliza jogos simbólicos e cooperativos	8%	50%	33%	9%	0%
16.8	Utiliza jogos para fomentar o gosto pela escrita	13%	50%	22%	9%	6%
16.9	Utiliza jogos que desenvolvam a linguagem	32%	48%	11%	9%	0%
16.10	Utiliza jogos de construção e de memorização	34%	47%	15%	4%	0%
16.11	Utiliza o jogo para diagnosticar as dificuldades das crianças	22%	46%	19%	11%	2%
16.12	Levanta questões sobre os jogos que as crianças exploram	6%	33%	32%	25%	4%
16.13	Explora/planifica jogos tendo como suporte as áreas de conteúdo	23%	43%	23%	11%	0%
16.14	Utiliza o jogo para clarificar valores	11%	43%	27%	17%	2%
16.15	Realiza jogos orientados no grande grupo, em todas as áreas	13%	44%	14%	25%	4%
16.16	Planifica e avalia os jogos com as crianças no grande grupo	12%	38%	25%	23%	2%
16.17	Utiliza o jogo como um recurso diagnóstico das aprendizagens	25%	42%	21%	12%	0%
16.18	Utiliza jogos que promovam iniciativa, interacção, regras e autonomia	35%	41%	20%	4%	0%
16.19	Orienta outras actividades enquanto as crianças estão nas áreas com jogos	30%	35%	20%	15%	0%
16.20	Faz registos do comportamento social e individual das crianças quando jogam	8%	26%	21%	28%	17%

No que se refere à frequência das estratégias utilizadas nas actividades dinamizadas, no âmbito do jogo, nos 20 itens da questão 16, os resultados apontam que as educadoras recorrem com maior frequência a estratégias para promover o desenvolvimento nos domínios cognitivo e socioafectivo.

E mais concretamente, em função dos resultados obtidos, verifica-se que as educadoras na sua prática pedagógica recorrem com maior frequência a estratégias para promover o desenvolvimento cognitivo, tais como: a utilização jogos de construção e de memorização; a utilização de jogos que desenvolvam a linguagem; a utilização de jogos para

fomentar o gosto pela escrita. Quanto às estratégias direccionadas para promover o desenvolvimento socioafectivo verifica-se que as educadoras atribuem maior relevância às seguintes estratégias: a utilização de jogos que promovam iniciativa, interacção, regras e autonomia; a utilização do jogo para proporcionar momento de concentração e de socialização; a utilização de jogos simbólicos e cooperativos.

Por outro lado, verifica-se que as estratégias utilizadas pelas educadoras onde se regista a menor frequência de respostas nos níveis 4 e 5 são: a realização de jogos orientados no pequeno grupo, em todas as áreas; o levantar questões sobre os jogos que as crianças exploram; a planificação e avaliação de jogos com as crianças no pequeno grupo; o registo do comportamento social e individual das crianças quando jogam; a planificação de outros jogos que não existem na sala; a exploração de jogos didácticos no computador.

4.5.3.5 Planificação do Jogo nas Áreas de Desenvolvimento

A importância da planificação do jogo nas áreas de desenvolvimento obtém-se através das respostas aos itens da questão 17 que dão a frequência relativa à ordem de importância, em que o nível 1 é o menos importante e o 4 o mais importante. Os itens foram seleccionados segundo as quatro áreas de desenvolvimento (ver Figura 34).

Verifica-se que, ao somar as frequências nos níveis 4 e 3, as educadoras atribuem maior importância na planificação de actividades com jogos na área do desenvolvimento cognitivo, com 80% das respostas. Por outro lado, atribuem menor importância à planificação de actividades com jogos na área do desenvolvimento moral, com 20% das respostas nos níveis 4 e 3. Tal como se tinha verificado nos itens, da questão 9, sobre a opinião das educadoras sobre a relevância do jogo, nas áreas de actividades, no desenvolvimento da criança.

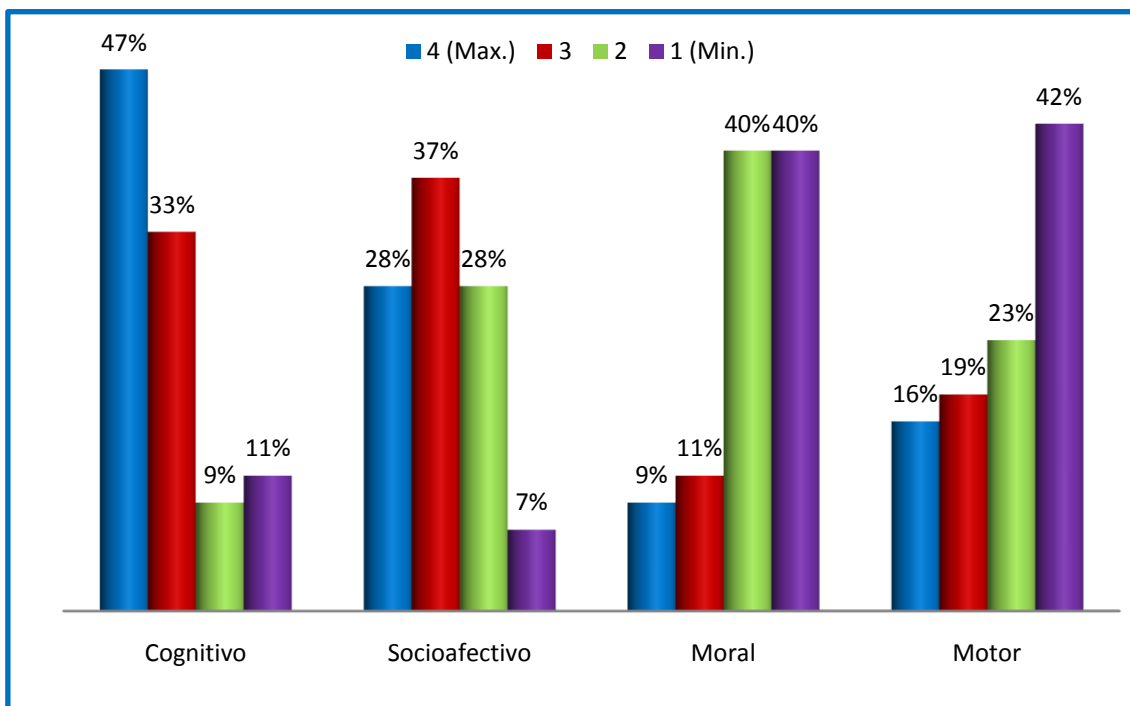


Figura 34: O jogo nas áreas de desenvolvimento.

De uma forma geral, verifica-se que a importância da planificação do jogo, nas diferentes áreas de desenvolvimento, permitem identificar os ganhos da utilização do jogo como meio facilitador da aprendizagem na educação infantil, nas áreas de actividades. Ou seja, o jogo é considerado pela maioria das educadoras uma mais-valia nas actividades planificadas nas áreas do desenvolvimento cognitivo e socioafectivo e com uma menor importância no desenvolvimento moral e motor das crianças.

4.5.3.6 Tipos de Jogos

Através da questão aberta, nº 18, verifica-se, também, os tipos de jogos que as educadoras planificam nas áreas de desenvolvimento considerados mais importantes.

Como se verifica na Figura 34, da questão anterior, a maioria das inquiridas atribui maior relevância à planificação de jogos no desenvolvimento cognitivo. Assim, considerando a área mais relevante para as educadoras, no Quadro 10, faz-se referência a alguns tipos de jogos que as educadoras planificam para potencializar o desenvolvimento cognitivo da criança.

Quadro 10: Exemplos de jogos para potencializar o desenvolvimento cognitivo.

Jogos
<p>“Jogos de memorização que desenvolvam a linguagem e o gosto pela escrita”.</p> <p>“Puzzles, jogos de encaixe, jogos matemáticos (associação, comparação, memorização)”.</p> <p>“Jogos que estimulem e desenvolvam a capacidade de atenção, de concentração e de memorização”.</p> <p>“Jogos de memorização e de concentração”.</p> <p>“Jogos de concentração, memória, raciocínio, entre outros”.</p> <p>“Jogos de associação, seriação, classificação, jogos com imagens, com suporte do computador e objectos da sala”.</p> <p>“Jogos de linguagem, destravalínguas, puzzles, jogos de encaixe, jogos de socialização”.</p> <p>“Planifico jogos de expressão dramática, imitações, lotos de imagens, dominós, jogos de memória, cartas didácticas, etc.”.</p> <p>“Jogos de raciocínio matemático, de memorização, de concentração e de comunicação”.</p> <p>“Jogos para promover o domínio da área da pré-matemática”.</p> <p>“Jogos de memória visual e auditiva, jogos de raciocínio lógico dedutivo”.</p> <p>“Jogos que incluam seriação/ordenação, contagem, descrições verbais e identificação de características”.</p> <p>“Jogos de noções matemáticas e linguísticas”.</p>

Numa abordagem geral verifica-se que nos tipos de jogos planificados, na área considerada mais importante, as inquiridas atribuem maior relevância aos jogos que potencializam o desenvolvimento cognitivo no domínio do raciocínio lógico matemático e no domínio da linguagem oral, como por exemplo, jogos de linguagem, destravalínguas, puzzles, jogos de encaixe, jogos de associações, jogos de memorização e de concentração (ver Quadro 10).

CAPÍTULO V - DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

5. INTRODUÇÃO

Esta investigação teve como foco de estudo as concepções e as práticas pedagógicas dos educadores de infância em relação às potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança, na educação pré-escolar, recaindo no problema de investigação: *Como é potencializado o jogo no desenvolvimento criança, nas áreas de actividades, na educação pré-escolar?* Assim, com a informação obtida, faz-se a síntese e discussão sobre os resultados desta investigação, considerando as 3 questões de investigação: 1) Quais são as diferenças nas práticas pedagógicas dos educadores de infância na abordagem do jogo, nas áreas de actividades? 2) Qual a concepção dos educadores de infância acerca do jogo, no desenvolvimento da criança, na educação pré-escolar? 3) Como é explorado o jogo na educação pré-escolar?

Termina-se fazendo as considerações finais dos resultados, à luz da revisão da literatura, e, também, referência às limitações e às potencialidades do estudo para investigações futuras.

5.1 Discussão

A análise dos dados evidencia que, independentemente, de se nortear ou não por um modelo curricular na sua prática pedagógica, as educadoras consideram o jogo como um meio para promover as aprendizagens desencadeadoras do desenvolvimento da criança, ou seja, através do jogo a criança aprende e através dele torna-se mais fácil desenvolver outras actividades. As educadoras consideram que o jogo tem um grande valor educacional, quer na vertente lúdica/brincadeira, quer na vertente educativa, pois oferece vantagens nas actividades desenvolvidas no campo das aprendizagens da criança e contribui para melhorar a capacidade relacional, para promover o convívio social e a aprendizagem cooperativa.

Considerando a 1ª questão - Quais são as diferenças nas práticas pedagógicas dos educadores de infância na abordagem do jogo, nas áreas de actividades? - os resultados obtidos através do inquérito por questionário indicam que 59% das educadoras norteiam-se

por um modelo curricular. Contudo, 37% afirma não ter modelo curricular como suporte à sua prática pedagógica. Verifica-se que, independentemente das educadoras se orientarem por um modelo curricular na sua prática pedagógica ou não, 87% das inquiridas concordam que o jogo seja potencializado em todas as áreas de actividades.

Em relação às metodologias de trabalho observadas é possível inferir algumas diferenças entre as duas alternativas curriculares observadas. Nas actividades observadas os resultados obtidos indicam que o jogo não foi planificado pelas educadoras, em todas as áreas de actividades.

Na sala, onde se orientam por uma metodologia tradicional (Escola P), verifica-se que o jogo na área da garagem, na área da biblioteca e na área multimédia nunca foi planificado, nas actividades observadas. No entanto, o jogo foi planificado com maior frequência na área do acolhimento/área dos jogos e com menor frequência na área da casinha das bonecas/quarto e na área de trabalho. O jogo é utilizado para introduzir e aprofundar os temas predefinidos, verificando-se a utilização de diferentes estratégias, a preparação dos materiais e do espaço para promover novas aprendizagens e novos conteúdos de acordo com os objectivos traçados na planificação mensal. Verifica-se que o jogo é potencializado mais no grande grupo do que no pequeno grupo nas actividades dinamizadas pela educadora.

Na sala, onde se orientam pelo MEM (Escola Q), verifica-se que o jogo, nomeadamente, na área da biblioteca e documentação, no laboratório da matemática, no ateliê de expressão plástica e no laboratório das ciências, nunca foi planificado nas actividades observadas e nas áreas polivalente, faz-de-conta e oficina de escrita com alguma frequência. O jogo é utilizado como recurso para promover a articulação de conteúdos, verificando-se a utilização de diferentes estratégias para promover novas aprendizagens nas crianças, ou seja, o jogo é potencializado de uma forma mais diferenciada de acordo com os pressupostos do modelo curricular.

Os resultados das observações indicam que existem algumas diferenças na abordagem do jogo nas áreas de actividades, considerando os currículos preconizados das duas salas do estudo. Na sala, onde se baseiam na metodologia tradicional, na Sala Pré P, verifica-se que a planificação das actividades com jogos é feita a médio prazo. Segundo Fisher (2004), o planeamento a médio prazo tem a “ver com a *continuidade* e a *progressão* entre um determinado estágio de cada área de aprendizagem” e para isso “recorre-se a esquemas de trabalho, políticas de currículo e ao planeamento a longo prazo, e identificam-se os conceitos, capacidades e conhecimentos e atitudes que serão apresentados às crianças

durante um certo período de tempo”, na lógica de que todo o currículo está estruturado nas “diferentes áreas de aprendizagem através de temas ou tópicos” (p. 26).

Por outro lado, na sala, onde se baseiam no MEM, na Sala Pré Q, verifica-se que a planificação das actividades com jogos é feita a curto prazo e, que segundo Fisher (2004), o planeamento a curto prazo diferencia o currículo segundo as diferentes necessidades das crianças, ou seja, “está relacionado com a *diferenciação* e com o planeamento das necessidades de grupos específicos ou de crianças individuais” (p. 26).

Relativamente à 2ª questão - *Qual a concepção dos educadores de infância acerca do jogo, no desenvolvimento da criança, na educação pré-escolar?* - os resultados obtidos indicam que as educadoras são da opinião que o jogo e a brincadeira constituem os alicerces para o desenvolvimento da criança e, segundo as inquiridas, o jogo quando é explorado, quer na vertente educativa, quer na vertente lúdica, tem um grande valor educacional, pois oferece muitas vantagens nas actividades desenvolvidas. Verifica-se que 85% das inquiridas atribuem uma forte relevância ao jogo no desenvolvimento da criança e, de forma mais expressa, nos itens direccionados para a promoção da aprendizagem cooperativa, da curiosidade e da imaginação, enquadrados nas áreas do desenvolvimento cognitivo e socioafectivo, em que 100% das educadoras consideram serem relevantes e muito relevantes no desenvolvimento da criança. Por outro lado, os itens associados ao desenvolvimento moral são menos enfatizados pelas inquiridas.

Quanto às áreas de conteúdo, da análise dos dados sobre o jogo, verifica-se que a maioria das inquiridas, 70%, na Área de Formação Pessoal e Social, concordam que o jogo é relevante na promoção de valores nas crianças quando é explorado de forma livre na vertente lúdica/brincadeira. Na Área de Expressão e Comunicação, nos domínios das diferentes formas de expressões motora, dramática, plástica e musical, 53% das educadoras consideram que os jogos são mais relevantes quando são explorados livremente e no domínio da linguagem 46% consideram que é mais relevante quando é explorado na vertente lúdica do que na vertente educativa. Por lado, no domínio da matemática a maioria dos jogos existentes nas áreas são mais relevantes nas aprendizagens de conceitos e do espírito crítico quando são orientados, com 76% das respostas nos níveis mais relevantes. Verifica-se, ainda, que nas actividades com jogos na Área do Conhecimento do Mundo a maioria das inquiridas opina que os jogos são mais utilizados no grande grupo do que no pequeno grupo.

No que diz respeito à 3ª questão - *Como é explorado o jogo na educação pré-escolar?* - os resultados indicam que as actividades desenvolvidas através de jogos ocupam um lugar privilegiado na planificação das educadoras inquiridas.

No que se refere às frequências das estratégias utilizadas as educadoras recorrem com maior frequência às estratégias que promovem o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento socioafectivo das crianças. No desenvolvimento cognitivo as educadoras recorrem geralmente ou quase sempre às seguintes estratégias, em que: 81% utiliza jogos de construção e de memorização; 80% utiliza jogos que desenvolvam a linguagem; 63% utiliza jogos para fomentar o gosto pela escrita. Também, no desenvolvimento socioafectivo, as educadoras recorrem geralmente ou quase sempre às seguintes estratégias, em que: 76% utiliza jogos que promovam iniciativa, interação, regras e autonomia; 67% utiliza o jogo para proporcionar momentos de concentração e de socialização; 58% utiliza jogos simbólicos e cooperativos.

Por outro lado, verifica-se que as educadoras recorrem com menor frequência às seguintes estratégias, em que: 43% realiza jogos orientados no pequeno grupo, em todas as áreas; 39% coloca questões sobre os jogos que as crianças exploram; 36% planifica e avalia os jogos com as crianças no pequeno grupo; 34% faz registos do comportamento social e individual das crianças quando jogam; 26% planifica jogos que não existem na sala; 15%, apenas, explora jogos didáticos no computador.

Por sua vez, em relação ao jogo nas áreas de desenvolvimento, 80% das inquiridas atribuem maior importância ao jogo para promover o desenvolvimento cognitivo na sua planificação. Por outro lado, com menor importância atribuída à planificação de actividades com jogos estão as restantes áreas de desenvolvimento, com 65% no socioafectivo, 35% no motor e, apenas, 20% responderam nos níveis de maior importância no desenvolvimento moral.

Atendendo à área considerada mais importante, as inquiridas atribuem maior relevância aos jogos que potencializam o desenvolvimento cognitivo, no domínio da matemática e da linguagem, ou seja, planificam jogos de linguagem, trava-línguas, lengalengas, puzzles, jogos de encaixe, jogos de associações, jogos de memorização e de concentração, etc.

Em relação à análise conjunta dos dados recolhidos através das observações, nas duas salas do estudo, verifica-se que, de um modo geral, o jogo é potencializado nas duas alternativas curriculares. Na sala que se orienta por uma metodologia tradicional nas actividades observadas no âmbito do jogo, as estratégias incidem em 2 áreas de conteúdo, nomeadamente, na Área de Formação Pessoal e Social e na Área de Expressão e Comunicação, destacando-se o domínio da matemática e os domínios da expressão motora e da expressão dramática, em que a educadora explora jogos para promover o raciocínio lógico

matemático e a criatividade da criança, tais como: jogos simbólicos, puzzles, jogos de enfiamento e blocos lógicos.

Por outro lado, na sala que se orienta pelo MEM nas actividades observadas no âmbito do jogo, as estratégias incidem também nas mesmas áreas de conteúdo, na Área de Formação Pessoal e Social e na Área de Expressão e Comunicação, porém noutros domínios, nomeadamente, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da expressão dramática, em que a educadora explora jogos para promover a linguagem, a escrita e a criatividade da criança, como por exemplo: jogos simbólicos, jogos de texto criativo e jogos de palavras.

Assim, face às observações, nas duas salas do estudo, os resultados indicam que as estratégias utilizadas nas actividades têm intencionalidades educativas diferentes, considerando o grupo de crianças e as suas metodologias de trabalho.

Na metodologia tradicional o currículo é concebido em prol dos temas e dos objectivos predefinidos no plano anual de actividades, ou seja, as actividades dinamizadas são concebidas mediante a planificação dos temas a trabalhar no ano lectivo. Verifica-se que a planificação da educadora é focalizada nas temáticas a desenvolver e projectadas no Projecto Curricular de Grupo, em que a educadora vale-se do jogo para promover aprendizagens nas crianças e todas as crianças participam nas actividades propostas não atendendo de forma particular os seus interesses e as necessidades individuais. E, segundo Portugal (2008), nesta metodologia, “existe uma grande preocupação com as actividades oferecidas e dirigidas pelo adulto”, neste caso pelas actividades dinamizadas pelas educadoras (p. 63).

Por sua vez, no MEM verifica-se que os temas surgidos, no âmbito do jogo, são indicados e planificados pelas crianças, com o apoio e orientação da educadora. Verifica-se um grau de opção elevado, na medida em que nem todas as crianças participam nas actividades dinamizadas com o jogo, só participam num determinado jogo as que manifestam interesse. Assim, o currículo está focalizado nas actividades escolhidas e propostas pelas crianças, ou seja, as crianças colocam em prática as actividades que as motivam e o educador apoia a sua acção respondendo perante as necessidades identificadas no decurso dessas actividades. E, que segundo Niza (1998), neste modelo, a cooperação do educador nas actividades das crianças permite-lhes “uma compreensão mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes científicos e culturais” (p. 142).

5.2 Considerações Finais

O jogo não é propriamente uma novidade na educação pré-escolar, mas para que não se torne num lugar-comum é necessário estudá-lo e aprofundar as suas potencialidades, pois é um tema indissociável ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança. Verifica-se nos resultados obtidos, quer nas duas metodologias observadas, quer nos resultados do inquérito por questionário, que o jogo e a brincadeira são considerados alicerces para que a criança adquira progressivamente a compreensão dos fenómenos sociais e físicos que implicam aprender a pensar e permitam integrá-la na comunidade.

Os resultados da investigação indicam que as educadoras consideram o jogo como promotor de desenvolvimento de aprendizagens da criança nas diferentes áreas de actividades, ideia defendida por Portugal (2008) ao afirmar que “os educadores sensíveis e conhecedores podem, através do que providenciam para as crianças, de interacções e intervenções estimulantes no brincar das crianças, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares” (pp. 51-52).

O educador deve possuir uma dimensão profissional, social e ética que lhe permita conduzir toda a estratégia de ensino, respeitando as necessidades e os interesses das crianças, nesta óptica Marques (1986) salienta que

o professor não pode perder de vista a importância da empatia e da congruência como condições facilitadoras da aprendizagem, visto que, uma e outra ajudam a colocar a criança no centro do processo de aprendizagem e são situações *sine qua non* para a aceitação de si e do outro (p. 44).

Neste âmbito, as práticas pedagógicas definidas e sistematizadas podem facilitar a análise e a coerência que deve existir nas práticas pedagógicas dos educadores de infância, permitindo a contínua reorganização e adaptação das estratégias utilizadas, indo ao encontro dos seus interesses profissionais e exigências sociais com que o educador se vai confrontando ao longo da sua vida profissional.

Na esteira dos conceitos de práticas pedagógicas de qualidade, Mesquita-Pires (2007) sublinha a importância dos modelos de formação inicial dos educadores de infância, ou seja, estes devem ser capazes de articular a teoria e a prática e de criar alicerces sólidos ao longo da vida, para uma reflexão profissional crítica e uma prática capaz de se adaptar às mudanças constantes da sociedade e responder de forma competente aos desafios que se colocam aos educadores. E adianta que os

conceitos de teoria e prática correspondem a dois modos de apreensão diferentes: a teoria onde se agrupam os saberes do dito conhecimento científico e a prática que assume o valor da experiência. A compreensão holística da complexa realidade educativa exige uma articulação coerente entre a teoria e a prática (p. 95).

Para Pacheco (2001) “é difícil encontrar um modelo único de planificação, pois não haverá um estilo específico de planificar que seja mais apropriado que outros, mais fácil será constatar que a actividade didáctica é a unidade básica da planificação” (p. 115).

Neste sentido as estratégias utilizadas pelo educador na planificação do jogo são os ingredientes para aumentar o pensamento reflexivo da criança e para o sucesso das aprendizagens cognitivas, socioafectivas, morais e motoras. Neto (1995) adianta que “o processo de ensino-aprendizagem implica a definição de questões fundamentais que estão subjacentes ao seu sucesso” e para isto ocorrer, em primeiro lugar, “o educador deverá situar as actividades e conteúdos a desenvolver na classe”, em segundo lugar, “importa reflectir que crianças temos”, em terceiro lugar, “será essencial atribuir a máxima importância ao comportamento do educador em situação real de ensino” e, em quarto lugar, é essencial a definição de “um plano de intenções previsível para o que hipoteticamente pode acontecer em situações de interacção educativa” (p. 62).

Tendo em conta a planificação, os objectivos traçados e a avaliação das aprendizagens das crianças, o jogo afigura-se uma tarefa complexa e importante para o educador. Na investigação verifica-se que a maioria das educadoras participantes do estudo considera que jogo é uma ferramenta importante na promoção de uma aprendizagem holística da criança, em todas as áreas de desenvolvimento, porém através da informação recolhida, verifica-se que, por ordem de prioridades as educadoras atribuem maior relevância, em primeiro lugar, às actividades planificadas na área do desenvolvimento cognitivo, seguindo-se o socioafectivo, o motor e o moral. Sem descurar as outras áreas de desenvolvimento, a área do desenvolvimento cognitivo para Kishimoto (1994) permite encontrar vias que estimulem o desenvolvimento cognitivo da criança na planificação do educador e através do jogo o educador pode enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança dentro da perspectiva vygotskiana.

Sobre se o jogo potencializa o desenvolvimento da criança nas vertentes educativa e lúdica, verifica-se que, nas actividades planificadas pelas educadoras, o jogo é potencializado em ambas as vertentes. Numa referência a estas vertentes Campagne (citado em Kishimoto, 1994), diz que as diferenças em torno do jogo educativo estão relacionadas com as duas vertentes, a vertente lúdica e a vertente educativa, ou seja, o jogo tem duas funções, a função lúdica e a função educativa. O autor adianta que na função lúdica o “jogo propicia a diversão,

o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente” e na função educativa o “jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (p. 19). Também, para Kishimoto (1994) o jogo pode se visto em dois sentidos no “sentido amplo: como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando o desenvolvimento geral da criança” e no “sentido restrito: como material ou situação que exige acções orientadas com vista a aquisição ou treino de conteúdos específicos ou de habilidades intelectuais” (p. 22).

Na actividade lúdica e educativa a criança pode encontrar múltiplas vias que estimulam o seu desenvolvimento cognitivo, socioafectivo, moral e motor e as actividades planificadas pelos educadores devem ter em linha de conta essas vias. Neste sentido as actividades planificadas dependem de vários factores, como por exemplo, do espaço, dos materiais, da idade das crianças, das dificuldades e dos seus interesses, dos tópicos que estão a ser desenvolvidos, das estratégias e dos objectivos traçados, de forma a garantir um contexto rico e estimulante que desperte na criança a curiosidade e o desejo de aprender. Para Maluf (2008) as “actividades lúdicas nas práticas educativas não devem ser aplicadas sem nenhuma intenção educativa. Elas ao serem aplicadas devem mostrar explicitamente a intenção de provocar aprendizagem significativa na criança, despertando-a para a reconstrução de novos conhecimentos” (p. 42). Ideia reforçada por Pessanha (2003), dizendo que o apoio do adulto nas actividades lúdicas das crianças deve ser utilizado com precaução, pois quando é excessivo ou prolongado pode perturbar a brincadeira das crianças. A autora sublinha que para evitar este tipo de situações os educadores devem fundamentar a sua participação em observações cuidadosas das actividades que se desenrolam, no âmbito actividades planificadas.

Por sua vez, as actividades orientadas pelo educador, quer no grande grupo, quer no pequeno grupo, têm igual relevância face aos objectivos da educação pré-escolar, nomeadamente, para o desenvolvimento equilibrado da criança em todas as suas potencialidades e, segundo Bartolomeis (1999), a

orientação é parte do conjunto de intervenções mediante as quais o educador ajuda os alunos a fazerem o melhor uso dos poderes mentais e das necessidades sociais, os estimula a empreenderem actividades e a desenvolverem a capacidade de avaliação (p. 134).

Em função dos dados recolhidos verifica-se que as educadoras consideram relevante a planificação, a avaliação e a organização e a disposição dos materiais para a ajudar a criança a construir novos saberes e a sustentar o processo de ensino-aprendizagem de forma significativa. Tratam-se de procedimentos adequados e, que segundo Neto (1995), a maneira

como o educador “escolhe as actividades, as apresenta, como ajuda a criança a ter êxito e define as condições materiais para a prática, são aspectos básicos para um ensino organizado, sistemático e intencional” (p. 62).

Os resultados indicam que a maioria das educadoras planifica o jogo em todas as áreas de conteúdo, na Área Formação Pessoal e Social, na Área de Expressão e Comunicação, sobretudo, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da matemática e na Área do Conhecimento do Mundo. Tratam-se de áreas que são referenciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e, que segundo Silva (2002), as “diferentes áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa” (p. 48).

Ainda, em relação às áreas de actividades, os resultados evidenciam que as potencialidades do jogo podem ser condicionadas por múltiplas variáveis, como por exemplo, as que dependem do ambiente educativo, através da planificação e das estratégias adoptadas pelos educadores. Verifica-se, também, que o diálogo entre educador e crianças e vice-versa, os elogios, a valorização dos jogos das crianças, a resolução de eventuais conflitos que possam surgir nas actividades, a partilha de ideias e sugestões, ou seja, todas estas estratégias podem ser potencializadas para o sucesso do desenvolvimento global da criança. Nestes domínios, Glauert (2004) adianta que “elogiar as crianças por mostrarem perseverança face a dificuldades, destacar o que foi aprendido a partir das dificuldades que foram sentidas e assumir-se como modelo, ao mostrar estar sempre receptivo a novas ideias (...)” assim como proporcionar às crianças um “feedback regular e construtivo e desenvolver um diálogo acerca das suas aspirações e da evolução podem ajudar a aumentar o sentimento de confiança e a sua motivação” (p. 82).

Assim, o jogo é, mais do que um instrumento de entretenimento, um meio de excelência e com potencialidades que implica reflectir e reformular estratégias em diversos contextos de acção, de forma a dar oportunidade às crianças para participar em actividades significativas e diversificadas, em contexto pré-escolar. Para Bronfenbrenner (citado em Katz et al., 1998) o potencial de desenvolvimento, de um ambiente pré-escolar, depende da forma como os educadores criam e apoiam oportunidades para o envolvimento em actividades interpessoais progressivamente mais complexas, de acordo com o desenvolvimento da criança e que permitam um equilíbrio do poder para que cada criança possa introduzir as suas próprias inovações.

A presente investigação permite verificar, ainda, que o jogo faz parte do dia-a-dia nas salas de educação pré-escolar, quer como actividade espontânea, quer como actividade orientada e, segundo Gruppe (citado em Ortiz, 2005), o “verdadeiro valor do jogo reside na quantidade de oportunidades que oferece para que a educação possa ser levada a cabo” (p. 10). Também, Neto (1995) adianta que as actividades com jogos são “um momento preciso para que o educador possa manter uma actividade de escuta e de observação das características motoras, simbólicas, afectivas e relacionais das crianças” (p. 69).

Portanto, transportar o jogo nas vertentes lúdica e educativa para a educação pré-escolar significa favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural de modo a promover a interacção, a expressão, a comunicação e a construção do conhecimento da criança. Tratam-se de múltiplas e variadas actividades que devem estar presente na prática pedagógica do educador que na perspectiva de Barros e Palhares (1997) são as “recomendações para que o trabalho pedagógico no jardim-de-infância seja baseado na actividade lúdica” (p. 121). Ideia reforçada por Silva (2002) ao afirmar que

a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que o educador reflecta sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correcções necessários (p. 41).

Neste sentido, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, não existem conteúdos rígidos na planificação do educador, existindo apenas a necessidade da articulação das diferentes áreas de conteúdo, permitindo ao educadores flexibilidade da acção educativa na utilização do espaço e dos materiais e dos recursos a serem utilizados pelas crianças, de modo a lhes proporcionar oportunidades de aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo, de forma a não esgotar as possibilidades das 3 áreas de conteúdo. E, que segundo Silva (2002), a articulação de conteúdos, nas áreas de conteúdo das OCEPE, no desenvolvimento da criança passa pela intervenção do educador, como

articula a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança. Esta articulação poderá partir da “entrada” por uma área ou domínio para chegar a todos os outros (p. 50).

Enfim, a presente investigação permite dar uma resposta às questões levantadas, os resultados contribuem para compreender como é potencializado o jogo no desenvolvimento da criança, em contexto de sala, na educação pré-escolar. Porém, os resultados desta investigação não esgotam os campos de acção sobre as potencialidades do jogo no

desenvolvimento da criança e não pretendem ser receitas didáctico-pedagógicas, mas um contributo sobre a problemática do estudo. Nesta investigação, apesar de se ter atingido os objectivos pretendidos, ainda, há, sobre o tema, muito caminho para percorrer.

5.3 Limitações do Estudo

Considerando, o objecto de estudo da investigação, o número de observações agendadas, recorreu-se, para o registo de dados, às grelhas de observação, elaboradas para o efeito. Segundo Quivy e Campenhoudt (2005) o uso de “grelhas de observação muito formalizadas facilita a interpretação das observações, mas em contrapartida, esta arrisca-se a ser relativamente superficial e mecânica perante a riqueza e a complexidade dos processos estudados” (p. 199). Por isso, nas observações, além do registo nas respectivas grelhas, registou-se algumas notas de campo de modo a complementar a informação e encontrar sequências de causalidade temporalidade entre os acontecimentos observados e registados no âmbito das observações, na lógica de que, segundo os autores, o “investigador não pode confiar unicamente na sua recordação dos acontecimentos apreendidos” (p. 199). Contudo, tendo em conta a duração de cada observação não foi possível observar tudo, pois a maior atenção por parte da investigadora foi observar os itens seleccionados na grelha, trata-se uma limitação que, neste campo de investigação, é comum e tal como afirma Bell (2004) “é impossível registar tudo” (p. 164).

Por outro lado, a construção do questionário foi inspirado nos autores revisitados e com base na revisão da literatura, os itens foram construídos para recolher informações, considerando o objecto de estudo, os objectivos e as questões de investigação e o tipo de informação a obter. A opção pelo questionário, como instrumento para inquirir os educadores de todas as escolas do Concelho de Câmara de Lobos, apresenta vantagens e desvantagens relativas à sua aplicação. O inquérito por questionário possibilitou uma maior sistematização dos resultados fornecidos, facilitou a análise dos dados e reduziu o tempo necessário à recolha da informação junto de um número considerável de inquiridos, neste caso, 75 educadores, com uma taxa de respostas de 72%. Mas, o inquérito por questionário apresenta, também, desvantagens ao nível da concepção, do tipo de itens a incluir, o tipo de respostas que se pretende e os temas a abordar. Este método de recolha de dados é arriscado, pois as não-respostas às questões previamente fornecidas ou aos questionários podem acontecer de forma elevada. Neste caso, atendendo aos resultados finais este problema não foi relevante.

A pilotagem do questionário foi feita apenas a duas educadoras, de modo a não reduzir o número de participantes do estudo. Para Bell (2004) o “ideal seria testar o questionário com um grupo semelhante ao que constitui a população do seu estudo; contudo, se tal não for possível” devemos recorrer a quem se encontrar disponível (p. 129). E, neste caso, segundo Carmo e Ferreira (2008), o questionário “deverá ser aplicado a uma pequena amostra de indivíduos pertencentes à população do inquérito (mas que não façam parte da amostra seleccionada)” (p. 163).

Convém salientar que nas diferentes etapas da investigação, a revisão de literatura, as opções metodológicas, os métodos de recolha de dados, a construção e pilotagem dos instrumentos, os participantes e os procedimentos, foram processos morosos e complexos, tendo em conta a dimensão e a natureza do estudo, que nem sempre foram aprofundados como era desejado.

5.4 Potencialidades do Estudo para Investigações Futuras

Apesar da existência de investigações focalizadas no jogo e na aprendizagem da criança existe, ainda, algum desconhecimento sobre o seu potencial e como é potencializado nas áreas de actividades, nas salas de educação pré-escolar. Espera-se que esta investigação constitua para uma reflexão sobre as potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança, contribuindo para melhorar a prática profissional dos educadores de infância, abrindo janelas de oportunidade para atribuir ao jogo a dimensão pedagógica e a importância que lhe é devida. Na perspectiva de Formosinho (2002) o “desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir, agir. Envolve crescimento, como o da criança, requer empenho, com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão” (p. 49).

Quanto ao jogo nas áreas de actividades, esta investigação realça a importância da planificação do jogo, nas diferentes áreas de desenvolvimento da criança, permite identificar os ganhos da utilização do jogo como meio facilitador da aprendizagem, na educação pré-escolar. Espera-se que esta investigação seja mais um desafio aos educadores de infância e um contributo para uma maior e melhor reflexão sobre a importância do jogo no currículo na educação pré-escolar e nas suas potencialidades pedagógicas.

Esta investigação deixa, ainda, algumas pistas para investigações futuras, tais como: alargar o universo da população do estudo, ou seja, conhecer a concepção dos educadores de

infância, que trabalham em todas as Escolas Básicas do 1º Ciclo com Pré-escolar da Região Autónoma da Madeira, sobre as potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança, nas áreas de actividades; verificar se existem diferenças entre as concepções e as práticas dos educadores de infância nas potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança; saber o que pensam as crianças e os pais/encarregados de educação sobre o jogo, na educação pré-escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2008). Considerações finais e recomendações do estudo. In M. I. Miguéns (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-220). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Azevedo, N. R., Van der Kooij, R., & Neto, C. (2003). Brincar: O que pensam os educadores de infância. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento* (pp. 99-117). (2ª ed.). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Barros, M., & Palhares, P. (1997). *Emergência da matemática no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.
- Bartolomeis, F. (1999). *Avaliação e orientação: Objectivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, A. (2001). *O jogo no ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação: Guia para auto-aprendizagem*. (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (2001). *Projecto Educativo*. (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Cravo, A. (2004). Promoção da autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: Uma estratégia de investigação-acção. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Eds.), *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 131-147). Porto: Porto Editora.
- Dempsey, J., & Frost, J. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Direcção Regional de Estatística (DRE). (2007). *Estimativa da população residente*. Retirado em Dezembro, 9, 2008, de http://estatistica.gov-madeira.pt/DRE_SRPC/IndicadoresEstatisticos/Populacao_Sociedade/Demografia_Censos/Dados_Estatisticos/EstimativasPopResEnvelhec_2007.htm
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). *Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007*. Retirado em Fevereiro, 5, 2009, de http://sitio.dgdc.min-edu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf

- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observações de classes: Uma estratégia de formação de professores*. (2ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. (3ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Fisher, I. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editores.
- Formosinho, J. (1998). Prefácio. In J. O. Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (p. 12). (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (1998). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância. In J. O. Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 51-92). (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In J. O. Formosinho, & T. M. Kishimoto (Eds.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração* (pp. 41-88). São Paulo: Pioneira Thomson.
- Formosinho, J. O., & Azevedo, A. (2002). Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In J. O. Formosinho, & T. M. Kishimoto (Eds.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração* (pp. 110-152). São Paulo: Pioneira Thomson.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar: A construção social e moralidade*. (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Glauert, E. (2004). A ciência na educação de infância. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 71-85). Lisboa: Texto Editores.
- Golse, B. (2005). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Gómez, R. S., & Samaniego, V. P. (2005). A aprendizagem através dos jogos cooperativos. In J. A. M. Murcia (Ed.), *A aprendizagem através do jogo* (pp. 123-138). Porto Alegre: Artmed.

- Gonçalves, J. M. (2008). *Avaliação em educação de infância: Das concepções às práticas*. (1ª ed.). Lisboa: Editorial Novembro.
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Edição Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (2002). Um estudo de caso no colégio D. Pedro V. In J. O. Formosinho, & T. M. Kishimoto (Eds.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração* (pp. 153-201). São Paulo: Pioneira Thomson.
- Leitão, F. R. (2003). O símbolo e actividade lúdica. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento* (pp. 57-70). (2ª ed.). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2003). *Projectos curriculares de escola e de turma: Conceber, gerir e avaliar*. (5ª ed.). Lisboa: ASA Editores, S.A.
- Lino, D. (1998). O modelo curricular para a educação de infância de reggio emília: Uma apresentação. In J. O. Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 93-136). (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Maluf, A. C. M. (2008). *As actividades lúdicas para a educação infantil: Conceitos, orientações e práticas*. Brasil: Editora Vozes Petrópolis.
- Marques, R. (1986). *A criança na pré-escola: Efeitos e programas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Masdevall, M. T., Costa, V. M., & Paretas, M. G. (2003). *Como criar uma boa relação pedagógica*. (3ª ed.). Lisboa: ASA Editores.
- Mata, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para os educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Matos, J. F., & Carreira, S. P. (1994). Estudos de caso em matemática: Problemas actuais. *Quadrante*, 3 (1), 19-53.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *O educador de infância: Teorias e práticas*. Porto: Profedições, Lda.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, C. J., & Ferreira, B. J (2006). Globalização e autonomia: Desafios, compromissos e incongruências. In A. Moreira, & J. Pacheco (Eds.), *Globalização e educação: Desafios para políticas e práticas* (pp. 61). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2001). *A Relação pedagógica: Diferenciação e inclusão*. (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neto, C. (1995). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Editora Sprint, Lda.
- Neto, C. (2003). Introdução: Jogo e desenvolvimento da criança. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento* (pp. 5-9). (2ª ed.). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Neto, C. (s.d.). *A criança e o Jogo: Perspectivas de investigação*. Retirado em Dezembro, 28, 2008, de http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ea/dsapeo_pes_art_1.pdf
- Neto, C., & Marques, A. (2004). A mudança de competências motoras na criança moderna: A importância do jogo na actividade física. In J. Barreiros, M. Godinho, F. Melo, & C. Neto (Eds.), *Desenvolvimento e aprendizagem: Perspectivas cruzadas* (pp. 1-25). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Niza, S. (1998). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. O. Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 137-159). (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). A formação em metodologias de investigação em educação. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Eds.), *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 13-38). Porto: Porto Editora.
- Ortiz, J. P. (2005). Aproximação teórica à realidade do jogo. In J. A. M. Murcia (Ed.), *A aprendizagem através do jogo* (pp. 9-28). Porto Alegre: Artmed.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.

- Pellegrini, A. D., & Boyd, B. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: Questões de definição e função. In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pessanha, A. M. (2003). Actividade lúdica associada à literacia. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento* (pp. 151-169). (2ª ed.). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 3-17.
- Portal da Educação. *Gestão do currículo na educação pré-escolar: Contributos para a sua operacionalização*. Retirado em Janeiro, 2, 2009, de <http://www.min-edu.pt/np3/1154.html>
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In M. I. Miguéns (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Projecto Curricular de Escola da Escola P. (2008/2009). [Documento policopiado]
- Projecto Curricular de Escola da Escola Q. (2008/2009). [Documento policopiado]
- Projecto Curricular de Grupo/Turma da Sala P. (2008/2009). [Documento policopiado]
- Projecto Curricular de Grupo/Turma da Sala Q. (2008/2009). [Documento policopiado]
- Projecto Educativo da Escola P. (2007/2010). [Documento policopiado]
- Projecto Educativo de Escola Q. (2008/2011). [Documento policopiado]
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (2008). Que educação queremos para a infância? In M. I. Miguéns (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176-196). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sampaio, D. (2008). Diversificar meios e conteúdos educativos para melhorar o sucesso. In M. I. Miguéns (Ed.), *A escola face à diversidade: Percepções, práticas e perspectivas* (pp. 69-100). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar: A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, M. L. (2004). Jogos matemáticos e materiais manipuláveis. In D. Moreira, & I. Oliveira (Eds.), *O jogo e a matemática* (pp. 89-116). Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, M. (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

- Simpson, M., & Tuson, J. (1997). *Using observation in small-scale research: A beginner's guide*. (2ª ed.). Glasgow: SCRE Publications.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editores.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B., & Brown, C. (1998). Alternativas curriculares em educação de infância: Uma perspectiva histórica. In J. O. Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 13-50). (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Spodek, B., & Brown, C. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância: Uma perspectiva histórica. In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, R. C., & Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Ten, A., & Marín, C. (2008). *Jogar para educar: Propostas para brincar sem violência*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ucha, L. (2008). Nota de abertura. In L. Capucha (Ed.), *Desenvolvimento curricular na educação pré-escolar: Realidades, contextos, perspectivas* (pp. 5-7). Lisboa: Ministério da Educação.
- UNICEF. (2004). *Convenção sobre os direitos da criança*. Retirado em Março, 12, 2009, de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Urra, J. (2007). *O pequeno ditador: Da criança mimada ao adolescente agressivo*. (8ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Valenzuela, A. (2005). O jogo no ensino fundamental. In J. A. M. Murcia (Ed.), *A aprendizagem através do jogo* (pp. 89-108). Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, T. (2002). Preâmbulo. In I. Silva (Ed.), *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (p. 7). (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da educação infantil*. (2ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.

Legislação

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto-Lei n.º 241/01, de 30 de Agosto.

Despacho n.º 5220/97 (2ª série), de 4 de Agosto.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

Sites Consultados

Direcção Regional de Estatística. Retirado em Março, 15, 2009 de http://estatistica.gov-madeira.pt/DRE_SRPC/IndicadoresEstatisticos/Censos2001/Censosq1.htm

Direcção Regional de Estatística. Retirado em Março, 15, 2009 de http://estatistica.gov-madeira.pt/DRE_SRPC/IndicadoresEstatisticos/Estatisticas_Multitematicas/Em%20Foco_Atlas%20das%20Cidades_2004.pdf

Education. Retirado em Abril, 13, 2009 de <http://www.childsafety.qld.gov.au/fostercare/documents/carer-handbook-education.pdf>

How important is play in Pre-school? Retirado em Abril, 14, 2009 de www.greatschools.net/.../play-in-preschool.gs?

Language development in children. Retirado em Maio, 2, 2009 de http://www.childdevelopmentinfo.com/development/language_development.shtml

Learning through play in pre-school. Retirado em Maio, 26, 2009 de http://daycare.suite101.com/article.cfm/learning_through_play_in_preschool

Relatório Delors. Retirado em Fevereiro, 8, 2009 de <http://www.brasilia.unesco.org/search?SearchableText=Delors>

APÊNDICES

Apêndice A

Grelha de Observação da Sala Pré P

O Educador de Infância e o Jogo no Desenvolvimento da Criança, na Educação Pré-escolar

Sala Pré P

Nº de Crianças: 23 Idade: 3/4 anos

Data 1ª Observação: **Hora:** **Duração:** **Data 2ª Observação:** **Hora:** **Duração:** **Data 3ª Observação:**
Hora: **Duração:** **Data 4ª Observação:** **Hora:** **Duração:** **Data 5ª Observação:** **Hora:** **Duração:**

Actividades planificadas com o jogo, nas áreas de actividades

Escala:

1	2	3
Nunca	Algumas vezes	Sempre

Divisão do espaço	1ª Observação			2ª Observação			3ª Observação			4ª Observação			5ª Observação			Observações
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Área da Casinha das Bonecas/Quarto																
Área de Trabalho																
Área da Garagem																
Área Multimédia																
Área da Biblioteca																
Área dos Jogos																
Área do Acolhimento																

Estratégias utilizadas pela educadora nas actividades planificadas, no âmbito do jogo.

Escala:

1	2	3
Nunca	Algumas vezes	Sempre

Estratégias	1ª Observação			2ª Observação			3ª Observação			4ª Observação			5ª Observação			Observações
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Utiliza o jogo para fomentar regras na sala																
Coloca questões sobre os jogos realizados																
Utiliza o jogo para promover o diálogo																
Valoriza as produções das crianças dando elogios e sugestões																
Interage com as crianças																
Encoraja na resolução de problemas																
Utiliza jogos para fomentar o gosto pela escrita																
Utiliza jogos para promover a linguagem																
Utiliza jogos para promover o raciocínio lógico matemático																
Utiliza jogos para promover o desenvolvimento motor																
Utiliza jogos para promover a aprendizagem cooperativa																

Apêndice B

Grelha de Observação da Sala Pré Q

O Educador de Infância e o Jogo no Desenvolvimento da Criança, na Educação Pré-escolar Sala Pré Q

Nº Crianças: 25 Idade: 3/4/5 /6 anos

Data 1ª Observação: **Hora:** **Duração:** **Data 2ª Observação:** **Hora:** **Duração:** **Data 3ª Observação:**
Hora: **Duração:** **Data 4ª Observação:** **Hora:** **Duração:** **Data 5ª Observação:** **Hora:** **Duração:**

Actividades planificadas com o jogo, nas áreas de actividades

Escala:

1	2	3
Nunca	Algumas vezes	Sempre

Divisão do espaço	1ª Observação			2ª Observação			3ª Observação			4ª Observação			5ª Observação			Observações
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Área do Faz-de-Conta																
Ateliê de Expressão Plástica																
Oficina de Escrita																
Laboratório das Ciências																
Laboratório da Matemática																
Área Polivalente																
Área da Biblioteca e Documentação																

Estratégias utilizadas pela educadora nas actividades planificadas, no âmbito do jogo.

Escala:

1	2	3
Nunca	Algumas vezes	Sempre

Estratégias	1ª Observação			2ª Observação			3ª Observação			4ª Observação			5ª Observação			Observações
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Utiliza o jogo para fomentar regras na sala																
Coloca questões sobre os jogos realizados																
Utiliza o jogo para promover o diálogo																
Valoriza as produções das crianças dando elogios e sugestões																
Interage com as crianças																
Encoraja na resolução de problemas																
Utiliza jogos para fomentar o gosto pela escrita																
Utiliza jogos para promover a linguagem																
Utiliza jogos para promover o raciocínio lógico matemático																
Utiliza jogos para promover o desenvolvimento motor																
Utiliza jogos para promover a aprendizagem cooperativa																

Apêndice C

Questionário

Questionário

Caro (a) colega

Agradecemos a sua cooperação neste estudo sobre o Educador de Infância e o Jogo no Desenvolvimento da Criança, na Educação Pré-escolar.

Este questionário destina-se a recolher informações sobre as concepções dos educadores de infância sobre as potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança e as suas práticas pedagógicas, nas áreas de actividades.

O presente questionário faz parte de uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Educação na especialidade de Formação Pessoal e Social, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais, agradecemos que responda com sinceridade. A sua opinião é muito relevante.

Dados Socioprofissionais

Assinale com um “x” apenas uma das opções:

1. Idade:

≤ 25 anos ☐ 26 a 32 anos ☐ 33 a 39 anos ☐ 40 a 46 anos ☐ ≥ 47 anos ☐

2. Sexo:

Feminino ☐ Masculino ☐

3. Tempo de serviço até ao presente ano: _____ anos.

4. Situação profissional (vínculo):

4.1 Contratado ☐

4.2 QZP ☐

4.3 QE ☐

5. Habilitação Académica:

5.1. Mestrado ☐ Em que Instituição? _____

5.2. Licenciatura ☐ Em que Instituição? _____

5.3. Bacharelato ☐ Em que Instituição? _____

5.4. Outra ☐ Qual? _____ Em que Instituição? _____

6. Idade do Grupo:

3 anos ☐ 4 anos ☐ 5 anos ☐ 3 e 4 anos ☐ 4 e 5 anos ☐ 3, 4 e 5 anos ☐

Opinião dos Educadores de Infância sobre o Jogo

7. O jogo deve ser, na sua opinião, potencializado em todas as áreas de actividades.

Sim ☐ Não ☐

8. Caso a resposta anterior tenha sido afirmativa justifique, por favor.

9. Qual a sua opinião sobre o jogo, nas áreas de actividades, no desenvolvimento da criança?

Assinale, por favor, com um “x” com base na escala:

1 (irrelevante), 2 (pouco relevante), 3 (nem pouco, nem muito relevante), 4 (relevante) e 5 (muito relevante).

	1	2	3	4	5
9.1. Na promoção da aprendizagem cooperativa-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2. Na promoção do desenvolvimento socioafectivo-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3. Na promoção da criatividade e da imaginação-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.4. Na promoção da reflexão sobre acções e experiências-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.5. Para encorajar a criança a tornar-se mais autónoma na resolução de conflitos-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.6. Na promoção da discussão em grupo sobre os valores inerentes aos diferentes jogos que existem na sala-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.7. No suporte à construção da personalidade da criança-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.8. Na aproximação das crianças com os colegas e adultos-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.9. Na promoção do desenvolvimento moral-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.10. No aumento da auto-estima e da interajuda-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.11. Na promoção da responsabilidade e da autoconfiança nas crianças----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.12. Na promoção do desenvolvimento cognitivo-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Atendendo às áreas de conteúdo, referenciadas nas Orientações Curriculares, assinale, por favor, com um “x” a sua opinião, com base na escala:

1 (discorda totalmente), 2 (discorda), 3 (nem concorda, nem discorda), 4 (concorda) e 5 (concorda totalmente).

	1	2	3	4	5
10.1. O jogo na Área de Formação Pessoal e Social é pouco relevante na promoção de valores quando é explorado livremente -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.2. Os jogos na Área de Expressão e Comunicação, no domínio das diferentes formas de expressões motora, dramática, plástica e musical são mais relevantes quando são explorados livremente-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.3. No domínio da matemática a maioria dos jogos existentes nas áreas são mais relevantes nas aprendizagens de conceitos, raciocínios e do espírito crítico quando são orientados-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.4. O uso de jogos no domínio da linguagem é mais relevante quando é explorado na vertente lúdica do que na vertente educativa-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.5. Os jogos que envolvem a Área do Conhecimento do Mundo são mais utilizados no grande grupo-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Com base nos seguintes itens, indique a sua opinião sobre o jogo nas áreas de actividades.

Assinale, por favor, com um “x”, segundo a seguinte escala:

1 (discorda totalmente), 2 (discorda), 3 (nem concorda, nem discorda), 4 (concorda) e 5 (concorda totalmente).

	1	2	3	4	5
11.1. O jogo é mais explorado na vertente lúdica do que na vertente educativa-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.2. O jogo deve ser explorado pelas crianças nas diferentes áreas apenas de forma livre-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.3. O jogo é utilizado, geralmente, nas áreas como uma actividade secundária-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.4. O jogo deve ser planificado em todas as áreas de actividades-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.5. O jogo nem sempre oferece oportunidades de aprendizagem-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.6. É no acolhimento e no final da tarde que o jogo é mais explorado--	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.7. O jogo é utilizado como uma estratégia de socialização-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.8. Os jogos livres fomentam mais atitudes de tolerância e de responsabilidade do que os orientados-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.9. O jogo é essencialmente utilizado, nas áreas de actividades, com a função de entreter as crianças-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.10. O jogo pouco ou nada contribui na clarificação de valores -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.11. Independentemente da adequação dos jogos às idades das crianças, estes desenvolvem de igual forma as aprendizagens-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.12. O jogo possibilita ao educador uma melhor avaliação das crianças nos domínio das expressões, da linguagem e da matemática-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.13. A organização e a disposição dos jogos condiciona as aprendizagens das crianças-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.14. O jogo promove uma melhor aprendizagem quando é orientado----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.15. O jogo é pouco relevante para avaliar as dificuldades das crianças no pequeno grupo -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.16. O jogo só é jogo quando é escolhido livre e espontaneamente pelas crianças-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.17. O jogo nem sempre é orientado por causa das rotinas da sala-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.18. O jogo potencia uma melhor aprendizagem das regras-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Prática Pedagógica dos Educadores de Infância**12. Na sua prática pedagógica tem como suporte algum modelo curricular.**Sim ☐Não ☐**13. Em caso afirmativo, indique-o, por favor.**

14. O jogo faz parte da sua planificação nas diferentes áreas de conteúdo.Sim ☐Não ☐**15. Se respondeu afirmativamente à questão anterior indique as áreas, por favor.**

16. Indique, por favor, com que frequência utiliza as seguintes estratégias, no âmbito do jogo, nas actividades desenvolvidas, nas áreas de actividades.

Assinale com um “x” segundo a seguinte escala:

1 (raramente), 2 (algumas vezes), 3 (com certa frequência), 4 (geralmente) e 5 (quase sempre).

	1	2	3	4	5
16.1. Utiliza o jogo para proporcionar momentos de concentração e de socialização-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.2. Utiliza o jogo como uma actividade lúdica-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.3. Realiza jogos orientados no pequeno grupo, em todas as áreas-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.4. Planifica e avalia jogos com as crianças no pequeno grupo-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.5. Explora jogos didácticos no computador -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.6. Planifica jogos que não existem na sala-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.7. Utiliza jogos simbólicos e cooperativos-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.8. Utiliza jogos para fomentar o gosto pela escrita -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.9. Utiliza jogos que desenvolvam a linguagem-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.10. Utiliza jogos de construção e de memorização-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.11. Utiliza o jogo para diagnosticar as dificuldades das crianças-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.12. Levanta questões sobre os jogos que as crianças exploram-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.13. Explora/planifica jogos tendo como suporte as áreas de conteúdo-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.14. Utiliza o jogo para clarificar valores-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.15. Realiza jogos orientados no grande grupo, em todas as áreas-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.16. Planifica e avalia os jogos com as crianças no grande grupo-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.17. Utiliza o jogo como um recurso diagnóstico das aprendizagens-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.18. Utiliza jogos que promovam iniciativa, interacção, regras e autonomia --	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.19. Orienta outras actividades enquanto as crianças estão nas áreas com jogos -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.20. Faz registos do comportamento social e individual das crianças quando jogam-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Na planificação de actividades com jogos atribui mais importância a que áreas de desenvolvimento?

Assinale, por favor, por ordem de importância, de 1 a 4, em que 1 é o menos importante e o 4 o mais importante.

- | | |
|---|--|
| 17.1. Desenvolvimento Cognitivo----- <input type="checkbox"/> | 17.3. Desenvolvimento Moral----- <input type="checkbox"/> |
| 17.2. Desenvolvimento Socioafectivo----- <input type="checkbox"/> | 17.4. Desenvolvimento Motor ----- <input type="checkbox"/> |

18. Atendendo às quatro áreas de desenvolvimento referidas na questão 17, indique, por favor, que tipo de jogos planifica na área que considerou mais importante (4).

Terminou o preenchimento deste inquérito.

Obrigada pela sua colaboração.

Apêndice D

Dados da Observação da Sala Pré P

Totalidade das 5 Observações			
Divisão do Espaço	Nunca	Algumas Vezes	Sempre
Área da Casinha das Bonecas/Quarto	4		1
Área de Trabalho	4		1
Área da Garagem	5		
Área Multimédia	5		
Área da Biblioteca	5		
Área dos Jogos			5
Área do Acolhimento			5

Totalidade das 5 Observações			
Estratégias	Nunca	Algumas Vezes	Sempre
Utiliza o jogo para fomentar regras na sala	1	4	
Coloca questões sobre os jogos realizados		2	3
Utiliza o jogo para promover o diálogo		2	3
Valoriza as produções das crianças, dando elogios e sugestões		3	2
Interage com as crianças		2	3
Encoraja na resolução de problemas	1	3	1
Utiliza jogos para fomentar o gosto pela escrita	5		
Utiliza jogos para promover a linguagem	1	2	2
Utiliza jogos para promover o raciocínio lógico matemático		3	2
Utiliza jogos para promover o desenvolvimento motor	3		2
Utiliza jogos para promover a aprendizagem cooperativa		1	4

Apêndice E

Dados da Observação da Sala Pré Q

Totalidade das 5 Observações			
Divisão do Espaço	Nunca	Algumas Vezes	Sempre
Área Polivalente	3		2
Oficina de Escrita	3		2
Área da Biblioteca e Documentação	5		
Laboratório da Matemática	5		
Ateliê de Expressão Plástica	5		
Área do Faz-de-Conta	4		1
Laboratório das Ciências	5		

Totalidade das 5 Observações			
Estratégias	Nunca	Algumas Vezes	Sempre
Utiliza o jogo para fomentar regras na sala	2	3	
Coloca questões sobre os jogos realizados	2	2	1
Utiliza o jogo para promover o diálogo	2		3
Valoriza as produções das crianças, dando elogios e sugestões	1	1	3
Interage com as crianças		2	3
Encoraja na resolução de problemas		2	3
Utiliza jogos para fomentar o gosto pela escrita	2		3
Utiliza jogos para promover a linguagem	2		3
Utiliza jogos para promover o raciocínio lógico matemático	3		2
Utiliza jogos para promover o desenvolvimento motor	5		
Utiliza jogos para promover a aprendizagem cooperativa		2	3

Apêndice F

Dados dos Inquéritos por Questionário

Q	Escola	1	2	3	4	5	6	7	9.1	9.2	9.3	9.4	9.5	9.6	9.7	9.8	9.9	9.10	9.11	9.12	10.1	10.2	10.3	10.4	10.5
1	CF3	2	1	5	1	2	5	0	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	3	4	2
2	QG3	2	1	5	1	2	6	1	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5	2	2	2	4	4
3	G1	2	1	6	1	2	6	1	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	1	2	4	2	4
4	G2	2	1	5	1	4	6	1	4	5	5	4	5	5	4	5	4	4	5	4	2	2	4	2	4
5	RA2	2	1	7	2	2	6	1	4	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	2	5	4
6	JS1	2	1	8	2	2	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	2	4	2	2
7	JS2	2	1	4	1	2	2	1	5	4	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	2	4	4	2	4
8	R2	2	1	7	1	2	6	1	5	5	5	5	0	4	4	4	4	4	4	5	1	4	3	5	4
9	FR 2	2	1	9	2	2	6	1	4	3	4	4	4	4	4	0	4	4	5	5	2	4	5	2	2
10	FR3	2	1	5	1	2	3	1	4	3	4	3	5	5	4	5	4	4	3	5	2	2	4	4	3
11	M1	2	1	8	2	2	5	1	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	5	5	2	4	4	2	3
12	M3	2	1	6	2	2	4	1	5	5	5	4	5	4	4	5	4	5	5	5	1	4	4	2	4
13	F1	2	1	6	2	2	6	1	5	5	4	2	3	2	2	4	1	5	4	4	2	2	5	4	5
14	F2	2	1	8	2	2	0	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	4	4	4
15	F3	2	1	5	2	2	6	1	5	5	4	3	3	4	3	5	3	4	4	4	2	4	5	4	5
16	F6	2	1	4	1	2	3	1	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	2	4	3	4	3
17	SV1	2	1	4	1	2	5	1	4	4	4	4	4	3	3	5	4	4	4	5	2	2	5	3	3
18	SV2	2	1	7	2	2	4	1	4	4	4	5	4	4	3	4	4	4	4	5	4	2	4	5	3
19	CF2	2	1	6	1	2	5	1	4	2	5	5	5	5	2	5	3	3	5	5	2	1	5	5	4
20	CF4	2	1	7	2	1	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	2	4	5	3
21	V1	2	1	5	1	2	3	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	4	4	2	4
22	V2	2	1	8	2	2	6	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	2	2	2	4
23	C3	2	1	7	2	2	2	1	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	3	4
24	L3	2	1	7	2	2	4	1	5	5	4	4	3	4	4	5	4	4	3	4	2	3	4	2	2
25	Ro1	2	1	5	1	2	5	1	5	4	4	4	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4	5	4	4
26	RO2	2	1	8	1	2	5	1	5	4	5	4	4	5	3	4	3	4	4	5	2	4	5	4	4
27	RO4	2	1	4	1	2	4	1	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5	5	5	3	4	4	2	5

Q	Escola	1	2	3	4	5	6	7	9.1	9.2	9.3	9.4	9.5	9.6	9.7	9.8	9.9	9.10	9.11	9.12	10.1	10.2	10.3	10.4	10.5
28	RO5	2	1	7	1	2	4	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	5	4	4
29	QG1	3	1	7	2	2	5	1	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	2	2	2	2	2
30	QG2	3	1	11	2	4	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	2	3	2	2
31	RA1	3	1	7	2	2	6	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	2	3	2
32	FR1	3	1	10	2	4	6	1	4	3	4	2	3	3	4	3	3	4	3	4	2	4	5	1	2
33	FR4	3	1	5	1	2	3	1	4	5	5	4	4	4	4	4	4	5	2	2	3	1	5	2	4
34	M2	3	1	10	2	2	4	1	0	5	5	3	2	2	4	5	5	5	4	5	2	3	5	2	4
35	CF1	3	1	6	1	2	2	1	4	5	5	4	5	4	5	5	2	5	4	5	4	5	5	5	4
36	V4	3	1	8	2	2	3	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	2	4	2	2
37	C1	3	1	4	1	2	2	1	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	2	4	5	5	4
38	C4	3	1	16	3	2	3	1	4	4	5	4	5	4	4	4	4	5	4	4	2	4	3	3	4
39	JS3	4	1	22	3	2	3	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	2	2	4
40	P1	4	1	10	2	2	4	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	3	4	1	4
41	P2	4	1	18	3	2	4	1	5	5	5	5	5	4	0	5	5	5	5	5	1	3	4	1	4
42	V3	4	1	19	3	3	6	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	2	2	2	4
43	C2	4	1	18	3	2	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	3	5	5	3
44	C5	4	1	0	2	2	0	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	3	5
45	L2	4	1	14	3	3	3	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
46	L1	5	1	27	3	2	2	1	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	2	5	4	5	4
47	L4	5	1	25	3	2	3	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
48	RO3	5	1	28	3	2	5	1	5	4	4	0	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4
49	R1	2	1	7	2	2	1	2	5	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	5	4	2	4	4	3
50	F5	2	1	7	2	2	1	2	4	4	5	3	3	3	4	5	4	4	4	4	2	2	4	2	4
51	R3	3	1	14	2	2	5	2	4	4	5	5	4	3	4	4	3	4	4	4	1	4	3	3	3
52	FR5	3	1	10	2	3	3	2	5	4	4	1	4	1	4	5	4	4	4	5	3	5	5	3	3
53	F4	3	1	13	3	2	3	2	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	1	2	4	4	4
54	QG4	4	1	10	2	2	5	2	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Continuação a partir do item 11

Q	11.1	11.2	11.3	11.4	11.5	11.6	11.7	11.8	11.9	11.10	11.11	11.12	11.13	11.14	11.15	11.16	11.17	11.18	12	14
1	4	2	2	2	2	3	0	2	2	3	2	3	4	3	3	2	2	4	0	1
2	3	2	2	1	1	2	5	2	3	1	3	3	4	3	2	2	4	5	2	1
3	2	2	4	5	1	2	5	2	1	1	5	4	4	4	1	1	2	5	2	1
4	2	2	2	4	2	2	4	2	2	2	4	4	4	4	2	2	2	4	2	1
5	1	1	1	5	1	1	4	2	1	1	2	4	3	2	2	1	3	2	2	1
6	1	1	1	1	1	3	4	2	1	1	1	5	4	3	1	1	3	5	1	1
7	2	1	1	5	2	2	4	2	1	1	4	4	4	1	1	1	2	4	1	1
8	2	2	2	5	1	2	4	3	1	1	4	5	4	2	1	4	4	4	1	1
9	3	2	2	4	1	2	3	2	1	1	2	4	5	4	2	2	4	5	1	1
10	3	2	3	4	4	2	4	3	3	2	2	4	3	4	2	2	3	4	2	1
11	2	2	2	4	2	2	4	2	1	2	4	4	4	4	2	2	4	4	1	1
12	1	2	1	5	1	4	5	4	2	1	4	5	1	2	1	1	4	5	1	1
13	3	4	3	4	3	4	4	3	2	2	2	4	4	3	3	2	3	4	2	1
14	2	2	2	5	1	1	4	1	1	1	4	4	1	1	1	1	1	5	2	1
15	4	1	1	5	1	2	4	1	1	1	4	5	4	5	1	2	3	4	2	1
16	2	2	2	4	2	2	3	3	2	2	3	4	2	4	2	2	2	4	1	1
17	3	1	2	3	2	2	4	2	1	1	1	4	4	4	1	1	4	4	2	1
18	4	5	2	2	2	2	3	3	1	2	2	4	4	2	2	4	4	4	1	1
19	4	1	2	4	1	4	5	4	2	2	2	3	4	4	2	2	4	5	1	1
20	1	1	2	2	2	2	4	1	2	1	2	5	2	2	2	2	2	4	1	1
21	2	2	2	4	2	3	4	3	2	2	2	4	2	3	2	3	3	4	1	1
22	2	2	2	3	2	2	3	3	1	2	2	4	4	2	2	2	2	3	1	1
23	2	3	3	4	2	2	5	2	2	1	4	4	3	5	1	3	2	5	2	1
24	2	5	1	4	1	2	4	2	2	1	2	5	5	3	2	2	2	4	2	1
25	4	2	2	4	2	3	4	2	2	2	4	5	4	4	2	2	2	4	2	1
26	3	3	3	4	4	4	4	3	1	1	3	4	3	3	1	3	3	3	2	1
27	3	2	2	4	4	4	5	2	1	2	1	4	5	5	1	2	3	4	1	1

Q	11.1	11.2	11.3	11.4	11.5	11.6	11.7	11.8	11.9	11.10	11.11	11.12	11.13	11.14	11.15	11.16	11.17	11.18	12	14
28	1	2	2	3	3	2	4	2	1	2	2	4	5	4	2	1	5	4	1	1
29	4	2	2	4	1	2	4	4	2	2	2	4	4	4	2	2	4	4	1	1
30	2	2	2	4	1	1	4	3	1	1	3	4	4	2	2	2	2	4	1	1
31	2	3	2	2	2	2	4	2	2	2	4	4	2	2	2	2	4	4	2	2
32	2	2	1	3	1	1	3	3	1	1	2	4	4	4	1	1	3	4	1	1
33	2	2	2	4	3	3	4	2	1	1	4	4	4	4	1	2	4	5	1	1
34	2	2	1	5	2	2	5	2	1	1	2	4	3	4	2	2	4	5	1	1
35	2	1	2	0	2	2	2	3	1	2	2	5	4	3	3	2	2	4	1	1
36	2	4	2	4	2	3	4	2	2	1	2	4	3	4	2	3	3	4	1	1
37	2	4	2	0	1	5	5	5	1	1	1	5	4	3	1	5	1	5	1	1
38	4	3	2	4	2	4	4	3	2	2	4	4	3	3	1	2	3	5	2	1
39	0	2	2	0	2	0	5	2	2	1	2	4	4	2	2	2	4	5	1	1
40	1	1	1	5	1	1	5	1	1	1	1	5	1	3	1	4	1	4	1	1
41	1	1	1	5	1	1	5	1	1	1	1	5	2	3	1	1	1	4	1	1
42	2	2	2	3	2	2	3	3	1	2	2	4	4	2	2	2	3	4	1	1
43	2	2	2	5	3	3	4	3	2	1	4	4	4	4	2	3	3	4	2	1
44	0	1	1	5	1	4	5	1	1	1	1	5	4	5	1	1	4	5	1	1
45	2	1	2	3	2	4	5	5	2	1	2	4	2	5	2	1	4	5	1	1
46	6	2	1	4	2	3	4	4	2	1	2	1	4	3	2	2	2	5	0	1
47	2	1	2	3	2	4	5	5	2	1	2	4	2	5	2	1	4	5	1	1
48	4	2	2	5	2	3	4	2	2	2	4	5	4	4	2	2	2	4	2	1
49	2	2	2	3	2	2	4	2	2	2	2	4	2	3	2	4	4	4	1	1
50	4	2	2	2	4	4	3	2	2	2	2	3	4	4	2	2	4	4	2	1
51	4	2	2	2	2	3	4	3	2	1	2	4	3	4	2	2	2	4	1	1
52	3	1	3	3	2	2	4	3	3	2	2	3	4	1	4	2	2	4	2	1
53	3	2	2	4	2	0	4	4	0	1	1	4	4	2	1	2	4	5	2	2
54	4	2	4	4	2	2	4	4	4	2	4	4	4	4	2	2	4	4	1	1

Continuação a partir do item 16

Q	16.1	16.2	16.3	16.4	16.5	16.6	16.7	16.8	16.9	16.10	16.11	16.12	16.13	16.14	16.15	16.16	16.17	16.18	16.19	16.20	17.1	17.2	17.3	17.4
1	3	3	2	0	2	3	4	3	2	4	2	2	3	2	2	0	2	2	3	2	1	3	4	2
2	5	5	3	4	1	4	4	5	5	5	5	4	4	3	3	4	5	4	5	1	2	4	3	1
3	4	4	4	3	3	2	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	4	2	1
4	4	4	3	3	1	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	2	4	3	4	2	1
5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	3	4	3	0	5	2	3	3	4	1	2
6	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	3	4	5	5	3	4	3	2	1
7	4	4	4	4	4	2	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	3	2	1
8	3	2	1	4	1	1	5	5	5	5	3	4	4	4	2	5	5	5	4	4	4	3	2	1
9	4	3	3	3	2	3	3	4	4	5	3	3	5	2	3	5	5	5	4	1	4	3	2	1
10	3	4	3	1	0	2	3	4	4	2	3	0	3	3	1	0	3	3	3	0	4	3	2	1
11	3	4	2	2	1	2	3	2	2	4	4	2	3	2	2	2	2	3	3	2	4	3	2	1
12	5	4	4	4	1	3	4	1	5	5	4	3	5	4	4	3	4	5	2	2	3	4	1	2
13	5	4	2	2	1	3	3	3	4	5	3	2	3	2	2	2	5	5	4	2	4	2	1	3
14	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4
15	5	5	3	3	1	4	4	1	4	4	5	3	5	4	2	5	5	5	4	2	4	3	1	2
16	4	3	4	4	2	2	4	4	4	4	5	4	4	3	2	3	2	4	2	2	4	3	2	1
17	3	4	3	3	1	3	4	4	4	3	3	2	4	3	4	4	4	4	5	3	4	3	2	1
18	3	3	2	2	1	1	2	3	2	4	2	1	3	3	1	2	2	2	5	1	1	3	2	4
19	2	5	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	1	2	2	3	3	3	2	0	0	0	0
20	3	5	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	2	1	4	3
21	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	2	1
22	5	5	3	2	2	2	4	3	5	5	5	5	5	4	2	2	4	5	5	2	3	4	1	2
23	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	1	2	3	4
24	3	4	2	3	1	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	3	4	4	4	4	3	2	4	1
25	5	5	4	4	2	3	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	2	1	3
26	3	5	4	2	1	2	3	4	4	5	4	3	2	3	4	2	4	5	5	3	4	2	1	3
27	3	5	4	2	1	2	3	4	4	5	4	3	2	3	4	2	4	5	5	3	4	2	1	3

Q	16.1	16.2	16.3	16.4	16.5	16.6	16.7	16.8	16.9	16.10	16.11	16.12	16.13	16.14	16.15	16.16	16.17	16.18	16.19	16.20	17.1	17.2	17.3	17.4
28	4	5	3	2	1	2	3	4	5	4	5	4	5	3	5	4	5	5	4	4	0	0	0	0
29	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	1	3
30	5	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
31	4	4	4	2	2	4	4	4	4	4	2	2	3	4	4	4	2	4	4	2	4	2	1	3
32	3	2	2	3	2	2	4	3	3	4	5	2	4	3	3	5	2	3	4	1	4	3	2	1
33	4	3	3	3	1	5	5	5	5	5	4	3	5	5	4	2	3	5	5	2	4	4	4	3
34	3	5	3	4	1	3	3	2	2	3	2	1	3	2	2	2	3	3	2	4	4	4	3	3
35	4	5	3	4	1	3	3	4	4	0	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4	1	2
36	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	2	4	4	3	2	1
37	4	5	2	2	1	2	3	1	5	3	5	5	4	4	2	1	4	5	5	1	2	4	1	3
38	4	5	4	3	1	1	2	4	5	4	3	3	2	4	3	4	5	5	3	2	4	3	2	1
39	4	4	2	2	1	3	4	4	5	4	4	4	4	0	4	2	0	0	4	1	0	0	0	0
40	3	2	1	3	1	2	2	2	3	3	4	3	3	2	4	3	4	0	3	4	4	4	4	4
41	3	2	1	3	1	2	2	2	3	3	4	3	3	2	0	2	4	0	3	4	4	4	4	4
42	5	5	3	2	2	2	4	3	5	5	5	5	5	4	2	2	4	5	5	2	3	1	4	2
43	4	4	3	2	1	1	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	2	2	3	4	1	2
44	5	5	4	4	1	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	3	2
45	5	4	4	4	1	2	4	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	1	2	3	4
46	4	5	4	3	1	2	4	4	4	5	4	2	4	4	4	2	3	4	3	3	3	2	1	4
47	5	4	4	4	1	2	4	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	1	2	3	4
48	5	5	4	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	1	3
49	5	3	2	2	1	2	3	3	3	3	3	2	4	3	2	3	3	3	5	3	3	1	2	4
50	3	4	4	3	2	3	3	4	4	4	4	0	4	2	4	3	3	3	4	3	3	2	1	4
51	3	3	2	2	1	3	4	2	2	2	2	2	0	3	0	3	3	3	4	1	4	2	3	1
52	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	0	3	4	3	3	5	4	3	3	4	2	1	3
53	4	4	2	4	2	4	3	3	4	4	1	2	5	4	4	4	4	4	4	1	3	4	2	1
54	4	4	3	3	1	3	3	4	4	4	3	2	2	2	2	3	4	4	4	3	3	4	1	2